

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN

INFÂNCIA E DISCURSO: CONTRIBUIÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-Graduação em Lingüística de Língua Portuguesa, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Odete Pereira da Silva Menon

Co-orientadora: Cecília Inês Erthal

Consultora: Reny Maria Gregolin Guindaste

CURITIBA
1995

22 428

... e a avaliadora pergunta:

- Qual a cor da esmeralda?

- Preta! Responde a menina.

Guiada pela intuição, ela retorna à questão, após finalizar as formalidades do teste que aplicava:

- Você conhece esmeralda?

- É claro!

- Então me fale sobre ela.

- Ah! Ela era uma pessoa muito boa que cuidava de mim para a mãe trabalhar.

Aos meus pais, JOÃO E CARMELA,
pelo esforço em prol da minha formação
a mais carinhosa homenagem.

Ao Waldir, Pedro e Lucas,
pelo amor e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido e filhos que apesar das horas de convívio roubadas contribuíram com a mais bela lição de solidariedade.

À Professora Doutora Cecília Inês Erthal, pela orientação segura, dedicação e flexibilidade, fatores que permitiram a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Reny Maria Gregolin Guindaste, o reconhecimento pelos importantes ensinamentos e pelo valor de todas as sugestões apresentadas.

Ao Professor Doutor Carlos Alberto Faraco, pelo valioso auxílio na revisão do primeiro capítulo de nosso trabalho.

À Professora Doutora Odete Pereira da Silva Menon, pela compreensão e disponibilidade diante das situações imprevistas.

Aos professores, colegas e funcionários do Curso de Mestrado, pela convivência inesquecível.

Aos amigos Vânia e Francisco, pelo apoio incondicional no momento mais difícil.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida.

RESUMO

O presente trabalho consiste na análise lingüística de produções orais e gráficas de uma criança com importantes dificuldades para se apropriar da escrita. Inspirou-se em uma concepção de linguagem que contempla suas condições de produção no contexto de interação, que permite uma avaliação/intervenção reveladora das construções lingüísticas no processo de desenvolvimento. Este procedimento afasta-se das metodologias clássicas de diagnóstico que efetuam uma análise de ordem cognitiva ou puramente nosográfica das categorias lingüísticas. Inicia-se com uma discussão teórica que busca a aproximação dos pensamentos de Bakhtin e Vygotsky na tentativa de se estabelecer uma visão epistemologicamente coerente sobre infância e linguagem. Segue, no segundo capítulo, com uma revisão de pesquisas na área de aquisição da linguagem no Brasil, consideradas sócio-interacionistas em suas bases teóricas, com destaque aos trabalhos de Claudia Lemos, Cecília Perroni, Maria Laura Mayrink-Sabinson e Ana Luiza Smolka. Esta orientação teórica levou à metodologia de coleta do material empírico presente no terceiro capítulo. Os elementos de análise identificados no quarto capítulo tiveram suas bases nas teorias de aquisição e patologias da linguagem acrescidas de uma visão social e cultural da linguagem e da infância.

SUMMARY

This work is an analysis of oral and graphic productions done by a child that presents learning disabilities related to reading and writing. This paper was inspired by a language conception which contemplates the child's production conditions within a interactive context. This context allows for an evaluation/interpretation that reveals linguistic construction in the developmental process. The procedure used here differs from the classic diagnostic methods through an analysis of the nosology of linguistic categories. The paper opens with a theoretical discussion on the thoughts of Bakhtin and Vygotsky where the authors try to establish an epistemological coherent vision on infancy and language. The second chapter presents a literature review on language acquisition. Brazilian "socio-interactive" scientists and authors such as Claudia Lemos, Cecília Perroni, Maria Laura Mayrink-Sabinsin and Ana Luiza Smolka are highlighted in this chapter. Their theoretical orientation provided the methodology for gathering empirical data which are presented in the third chapter. The elements of analysis, identified in the fourth chapter, were based on acquisition theories and language pathologies combined with a socio-cultural vision on language and infancy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. LINGUAGEM, CONSCIÊNCIA E INFÂNCIA	3
2.1. Bakhtin: Signo, linguagem e consciência	4
2.2. Vygotsky: Linguagem e a formação da consciência	20
2.3. Bakhtin e Vygotsky	35
3. TEORIAS DA LINGUAGEM E A INFÂNCIA	46
4. O EMPÍRICO: UM LUGAR A “DOIS”	82
4.1. A Linguagem e suas dificuldades	86
5. UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DAS DIFICULDADES DA LINGUAGEM	147
5.1. A Questão da oralidade	150
5.1.1. Aqui/agora ou lá/então: as dificuldades com a linguagem do tempo e do espaço	151
5.1.2. Colagem e combinação livre: o jogo entre o real e o imaginário na linguagem	155
5.1.3. Quem fala, quem narra, quem ouve - eu, tu, ele: subjetivar-se na linguagem	160
5.2. A questão da escrita	162
5.2.1. O que J conhece sobre a escrita e como se utiliza desse saber	165
5.2.2. Nomes e logotipos: o início com um fim	169
5.2.3. A construção da autoria: uma conquista na relação oralidade-escritura	171
6. CONCLUSÃO	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho deve sua origem às atividades desenvolvidas na disciplina de Princípios Lingüísticos da Alfabetização do curso de Pós-Graduação em Lingüística de Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Paraná.

Durante o curso deparamos com a inquietante tarefa de avaliação de linguagem da crianças com dificuldades em alfabetização, que nos era familiar em função de nossa atividade profissional de vários anos como avaliadora do ensino especial.

Sendo esse um tema que cerca de dúvidas e questionamentos todos os profissionais que atuam no ensino especial, decidimos torná-lo a atividade central de nosso trabalho, alterando nosso projeto inicial, cujo objetivo era discutir as concepções de linguagem presentes na prática pedagógica e terapêutica da educação especial.

Na época em que decidimos pela mudança do projeto, já havíamos iniciado a leitura de textos que apontavam o interacionismo como posição teórica marcante para o momento em que se encontravam as pesquisas sobre linguagem no Brasil. Esses textos tinham como referência obrigatória a psicologia materialista de Vygotsky e alguns, a referência a Bakhtin. O primeiro autor já era centro de nossos estudos na psicologia, porém, o segundo nos era desconhecido. Iniciamos o estudo de sua teoria e, desde então, identificamos em alguns de seus conceitos fundamentais (signo, consciência, linguagem) uma identidade grande com relação a Vygotsky. O aprofundamento no estudo dos conceitos desses dois autores levou à elaboração do primeiro capítulo deste trabalho, que tem por objetivo um olhar eminentemente social sobre a linguagem e a infância, traçado nas mesmas bases epistemológicas. Ao decidirmos pela modificação do projeto inicial, já havíamos nos convencido sobre a grande contribuição que o enlace da teoria desses autores daria às pesquisas de patologias da linguagem na infância.

Esse fato, contudo, não era suficiente para analisarmos um caso clínico. Precisávamos nos apropriar de outras contribuições teóricas na área de aquisição da linguagem. Assim,

Sócio-interacionistas sobre a aquisição da linguagem oral, especialmente aqueles orientados por Lemos, e os da linguagem escrita, em especial nos modelos de Mayrink-Sabinson e Smolka.

A contribuição desses trabalhos nos levam a uma diferente metodologia de avaliação diagnóstica que se diferencia das abordagens tradicionais, dirigidas normalmente ao produto da linguagem, a qual é analisada comparativamente em relação aos padrões de normalidade das clássicas teorias do desenvolvimento. Diferenciam-se também das orientações cognitivistas motivadas pelo método clínico de Piaget, presente na orientação do trabalho de Emília Ferreiro sobre a aquisição da escrita.

A avaliação do caso discutido neste trabalho privilegiou o diálogo como recorte principal para a análise da linguagem. A prática discursiva na avaliação diagnóstica permitiu a identificação dos problemas de linguagem de uma criança, assim como apontou, por meio das dificuldades discursivas, as restrições para operações cognitivas mais abstratas e distantes do momento imediato da enunciação. Essa possibilidade de análise se deu em função de uma concepção de linguagem que valorizou seu papel constitutivo para o sujeito, para o conhecimento e para a construção da própria linguagem. Ainda, contemplou uma concepção sobre a constituição das funções psicológicas superiores que analisa sua origem a partir dos sistemas historicamente elaborados, dentro dos quais o sistema lingüístico se torna significativo e, ao ser incorporados pelo sujeito, constitui o material concreto da consciência. Assim, os fragmentos, os cortes, os sinais patológicos foram analisados à luz das experiências da criança com a linguagem em seu mundo, a partir de seu universo discursivo.

2. LINGUAGEM, CONSCIÊNCIA E INFÂNCIA

O conhecimento atual sobre o homem tem gerado insatisfação nas mais diversas esferas da ciência. A origem dessa insatisfação deve ser buscada no curso das ciências humanas que, para galgar o estatuto de ciência, vêm adotando modelos inspirados nas ciências naturais, os quais, ao serem empregados no estudo do homem, reduzem a existência humana à realidade das coisas, ocultando ou dissimulando as contradições da sociedade e impessoalizando as relações.

As conseqüências desse modelo são inúmeras, dentre as quais se destaca o fato de ele não escapar do determinismo que simplifica as complexas relações do homem com seu meio, a partir de uma visão fragmentada e mecanicista que perde de vista o homem em sua totalidade histórica, social e cultural. Quando aplicado ao estudo da infância, lida com uma imagem abstrata e idealizada da criança cujas habilidades se somam cumulativamente em forma evolutiva linear, num processo denominado desenvolvimento. Quando aplicado ao diagnóstico, trabalha com categorias que se classificam nos limites do normal e patológico a partir dos padrões de desenvolvimento esperados.

A insatisfação com esses modelos teóricos de base positivista enseja muitos questionamentos em face das novas exigências éticas do mundo no momento atual. Esses questionamentos levam à busca de enfoques metodológicos que resgatem o homem como ser social, histórico e cultural, sujeito e autor das transformações sociais. Busca-se, portanto, resgatar nas ciências humanas o papel do homem como autor das transformações sociais.

Nessa perspectiva, observa-se que o homem está mergulhado na linguagem e que a realidade da atividade humana não pode ser compreendida à parte do fenômeno lingüístico. A linguagem é a marca ou registro do homem na realidade. Com a linguagem, constrói-se a leitura da vida e da própria realidade. Não se pode, assim, eliminar nas ciências humanas esse lugar constitutivo da linguagem.

Essa reflexão nos leva a estabelecer, neste capítulo, um resgate do sujeito como ser histórico e social no âmbito das ciências humanas. Elegemos a linguagem como espaço

constitutivo do homem e da realidade e propomos, para tal, um diálogo entre as concepções teóricas de Mikhail Bakhtin (1895-1975) e Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934).

2.1. BAKHTIN: SIGNO, LINGUAGEM E CONSCIÊNCIA

Bakhtin¹ desenvolve sua concepção de linguagem a partir de uma crítica epistemológica à lingüística contemporânea. Por um lado, ao objetivismo abstrato que reduz a linguagem a um sistema abstrato de formas; e, por outro, ao subjetivismo idealista que reduz o fenômeno lingüístico a um ato significativo de criação individual.

A perspectiva de Bakhtin transcende o formal, o subjetivo ou individual e assenta suas bases no caráter social e dialógico da linguagem, compatível com uma abordagem histórica e viva da língua. Aprecia a natureza do diálogo, privilegia o enunciado, o qual não é determinado por um sistema puramente lingüístico, mas, pela interação que a língua estabelece com a realidade, com o sujeito e com outros enunciados.

Essa perspectiva pressupõe um conceito preliminar com o qual Bakhtin estabelece a relação entre a língua e o sujeito, entre realidade social e consciência individual. Trata-se do conceito de signo.

A compreensão dos fenômenos naturais do mundo por parte do homem passa, obrigatoriamente, segundo Bakhtin, por uma realidade semiótica, e o território onde essa compreensão se dá é o do signo. Por meio dele, o homem conhece o mundo e significa a realidade física, material e social que o cerca. O signo é uma realidade objetiva, que se localiza externamente, ao lado dos fenômenos naturais, porém, em um universo particular, conforme nos esclarece o autor:

...ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o universo dos signos. Os signos ultrapassam a realidade natural dos objetos, pois pode ser-lhe fiel ou distorcê-la. Os signos também são objetos naturais, específicos, e, como vimos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra... Todo signo está, portanto, sujeito a critérios de avaliação ideológica. O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes... Tudo que é ideológico possui valor semiótico e pertence ao universo dos signos. (BAKHTIN, 1990, p.32).

¹ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 5 ed. São Paulo : Hucitec, 1990(1981), p.69-90.

O signo guarda em seu universo particular uma característica que lhe é singular em relação aos outros objetos do mundo. Ele ultrapassa o caráter funcional dos objetos, podendo representá-los, atribuindo-lhes múltiplos sentidos.

Os objetos do mundo físico não possuem sentido, mas função e, a princípio, não representam nada. Da mesma forma, qualquer corpo físico ou produto de consumo são fenômenos que existem à parte do universo das múltiplas possibilidades de significação que lhe são dadas. Porém, objetos físicos, instrumentos tecnológicos e os bens de consumo podem deixar de fazer parte da realidade material ou funcional a que pertencem e passar a fazer parte da realidade dos signos, quando passam a representar uma outra realidade. Essas representações não se encontram em seu mundo de origem, material ou funcional, mas, no mundo dos símbolos, das representações, da criação ideológica.

Assim, a realidade dos signos é tão material e concreta como a dos outros objetos do mundo. Mas os signos não apenas representam outra realidade; eles também a refratam, isto é, a representação se faz perpassada de valores, de orientação axiológica.

Contudo, todo signo, para garantir sua exterioridade e tornar-se objeto concreto de estudo, precisa materializar-se socialmente. Um signo nasce com a função de significar as complexas e diversas áreas do campo social. É constituído, portanto, no processo de interação social, entre indivíduos concretos e históricos, devidamente socializados. Representa, em princípio, uma orientação e uma avaliação própria da realidade que pode modificar-se diante das orientações e avaliações dos demais domínios sociais a que é submetido. Seu significado não se encerra em si, pois não é algo estático, mas carregado de contradições ideológicas.

O signo é criado por uma função ideológica precisa, que veicula nos sistemas sociais de representação, entre eles a linguagem. A palavra é um signo ideológico por excelência porque não tem em si uma função ideológica precisa, podendo preencher qualquer uma delas, seja ela estética, científica, moral ou religiosa. A palavra é, então, absorvida por sua função de signo: ouvimos verdades ou mentiras, coisas boas ou más e não palavras neutras.

A definição do signo enquanto realidade material, objetiva, exterior e com orientação axiológica anuncia uma distinta compreensão da relação entre o homem, sua linguagem e sua consciência. A criação do material semiótico, suas raízes, não são supra ou infra-humanas, como propunham os idealistas ou os behavioristas nas explicações extremas da psicologia, mas são particularmente criados em um terreno interindividual. Esse fato delineia uma definição de ordem sociológica, tanto para a consciência como para a linguagem. Bakhtin adota, então, um

posicionamento ético e filosófico distinto dos estudos da lingüística de sua época, questionando também toda a orientação materialista ou idealista da psicologia quanto aos estudos da consciência. A consciência não deriva diretamente da natureza e não se limita aos recônditos pré-sociais do organismo psicofisiológico. Sem interação semiótica não há abrigo para a consciência, nestas condições o que resta é o ato fisiológico, destituído do sentido que só os signos lhe conferem.

Como consequência, Bakhtin delineia caminhos metodológicos também distintos para os estudos da linguagem, que permitem apreender o social presente na mediação da relação língua-fala. Ao criticar a forma como as correntes lingüísticas analisavam o núcleo da realidade lingüística, denuncia o objetivismo abstrato por ver a língua como um sistema de normas fixas em relação à consciência individual do locutor, o que leva a um olhar formal sobre a linguagem e a uma visão sistêmica do significado.

Para Bakhtin², do ponto de vista tanto do locutor como do receptor, a forma lingüística “não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo”, mas enquanto “signo variável e flexível”. A diferenciação entre signo e sinal torna-se, então, imprescindível para a compreensão da linguagem e do psiquismo humano. A compreensão da linguagem não implica, apenas, identificação dos sinais estáveis da língua, mas requer compreensão ativa e responsiva. O essencial nessa distinção é a mobilidade específica do signo em oposição dialética com o caráter reiterável do sinal, isto é, o signo está sempre orientado pelo contexto, aberto, portanto, para adquirir significação contextual, para assumir diferentes orientações axiológicas e diferentes tons expressivos. Esse lado aberto, contextual do signo é que exige do receptor não apenas uma ação identificadora mas uma ação compreensiva. O sinal é identificado, enquanto o signo requer compreensão ativa e responsiva, ou seja, é compreendido num dado contexto concreto, onde está dada sua significação. A reflexão de Bakhtin se estende ao psiquismo e à aquisição da linguagem:

² *ibidem*, p.93.

Somente um concurso infeliz de circunstâncias e as inextirpáveis práticas da reflexão mecanicista puderam induzir certos pesquisadores a fazer desses sinais, praticamente, a chave da compreensão da linguagem e do psiquismo humano (do discurso interior). Enquanto uma forma lingüística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor lingüístico. A pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo. (BAKHTIN, 1990, p.94).

A criança, desde o início, compreende signos ativamente, e não apenas identifica sinais. Mesmo em uma fase anterior ao domínio das unidades formais da linguagem, a criança está compreendendo ativamente os signos familiares como gestos e sons que fazem parte de suas vivências iniciais; da mesma forma, muito antes de dominar o aparato técnico da escrita como o alfabeto, os sinais de pontuação, os números, ela já compreende ativamente rótulos e muitas outras escritas que possuem um valor de signo em seu contexto.

Com a reflexão de signo proposta por Bakhtin podemos pensar que a criança amplia seu domínio semiótico à medida que estabelece novas interações com as cadeias de signos estabelecidas anteriormente. Portanto, não há significado que possa se desvincular do contexto histórico e concreto de onde o signo é apreendido.

A consciência, de acordo com esta perspectiva, só se realiza mediante a realidade material dos signos. Esses signos fazem parte do processo de interação social, estão presentes nos campos de criação ideológica e são responsáveis pela emergência da consciência individual. Assim, a consciência individual se concretiza como um fato sócio-ideológico. Ela não deriva da natureza, e a ideologia não deriva da consciência. “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais”. Os signos, como afirma Bakhtin³, “são o alimento da consciência”.

A criação ideológica, segundo Bakhtin, não pode ser explicada a partir da consciência individual, quer como resultado de um conglomerado de reações psicofisiológicas, ou como resultado de explicações metafísicas da mente. A criação ideológica é “ato material e social”, sendo a consciência individual “repleta de signos”, e impregnada de conteúdo axiológico.

³ *ibidem*, p.35.

Bakhtin rompe com as correntes idealistas que situam o mundo da cultura na consciência, ao explicar sua existência a partir da consciência individual, sem suporte na realidade social e interacional. Para Bakhtin⁴, a “consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos”.

É no processo de interação social, em que as consciências individuais se encontram, que emergem, em forma de cadeias de signos, os campos de criação ideológica. Nesses campos, permeados por valores, constituídos pelos signos, surge e se afirma a consciência individual.

Bakhtin torna inseparável qualquer discussão sobre o homem, sua consciência e sua linguagem, o que torna única sua visão de homem e de mundo. Ele apreende o homem em sua história, compreendendo-o no contexto das relações sociais. Trata-se de um ser histórico e social, cuja consciência é compreendida como realidade semiótica, constituída através do ingresso do sujeito na realidade dos signos. Esse é o ponto que o separa de outros teóricos da linguagem e do pensamento. Ao colocar a linguagem e a consciência no campo de estudo da semiótica, ele aponta a importância da relação do sujeito com a realidade concreta, histórica e objetiva dos signos, direcionando seu estudo para a realidade sociológica em que se concretizam, sem que se perca sua visão totalizante. Assim, Bakhtin abre caminhos para verdadeiros estudos interdisciplinares, em especial para a psicologia e a lingüística, especificamente para o campo de aquisição da linguagem que se pretende discutir posteriormente neste trabalho.

A definição de signo e seu caráter axiológico instaura uma visão social e dialógica da consciência; uma nova forma de pensar a relação do homem com o conhecimento presente na realidade do universo das múltiplas representações a que pertence. Exige, portanto, uma teoria psicológica que possa explicar a origem da atividade especificamente humana no universo dos signos e que possa explicitar a maneira pela qual o homem se apropria dessa realidade semiótica objetiva. Nesse aspecto, pretendemos, ao final deste capítulo, aproximar seus pressupostos à psicologia sócio-histórica delineada pelo psicólogo russo L. V. Vygotsky.

Bakhtin define o caráter social e dialógico da consciência a partir de uma outra visão da relação entre o organismo e o mundo “... organismo e o mundo encontram-se no signo. A

⁴ *ibidem*, p.33-34.

atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior”⁵.

É o encontro do organismo com a realidade dos signos (exterior) que faz com que surja e se afirme a consciência. Nela os signos emergem de um processo de interação entre uma consciência individual e outra, que se materializa no processo de interação social.

São os signos, portanto, que mantêm a consciência. Esses signos não são derivados da natureza, não estão ao acaso, isolados do mundo exterior, mas fazem parte de um grupo organizado no curso das relações sociais, que compõem um conjunto de valores, uma axiologia, uma visão de mundo. Assim se forma a consciência definida ideologicamente. Bakhtin a relaciona à condição e à forma da comunicação social, que se materializa no signo, e que está presente na linguagem. A palavra irá preencher os diferentes lugares de criação ideológica.

A formação da consciência é encontrada na história do conteúdo do signo. Sendo o signo um elemento da realidade externa, isso significa que a organização e a formação da atividade mental não está no interior do sujeito, mas, fora dele, no universo da interação verbal, no universo das significações e valores em que está inserido. Essa reflexão nos permite um outro olhar sobre os processos de organização e desorganização mental, na formação das visões de mundo e na constituição da subjetividade. Reporta-nos à origem dos signos no processo de interação social, que, conforme nos esclarece Bakhtin, independe do arbítrio individual:

Evidentemente, o arbítrio individual não poderia desempenhar aqui papel algum, já que o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social. (BAKHTIN, 1990, p.45).

O signo, por mais que se expresse por um indivíduo, remete a índices sociais de valor e reflete visões de mundo. O discurso de uma criança, de um jovem, de um adulto com deficiência reflete o emaranhado de valores do seu mundo, valores que representam o significado da deficiência no contexto interacional. O grau de articulação ou desarticulação de seu discurso não deve ser atribuído a um estado biológico imutável que acarretou danos ou lesões irreversíveis, mas, deve ser visto também sob este prisma simbólico e constitutivo da

⁵ *ibidem*, p.49.

linguagem, no ambiente social. Bakhtin chama atenção para o grau de consciência delimitando dois pólos de atividade mental : a do “eu” e a do “nós”.

Bakhtin⁶ afirma que toda atividade mental é socialmente orientada, como os gritos do recém-nascido são orientados para a mãe. A atividade mental receberá a coloração específica de acordo com as formas ideológicas para as quais se orienta. E a estabilidade da orientação ideológica se caracterizará em um maior grau de consciência. A este tipo de atividade mental Bakhtin chama de atividade mental do nós. “Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior.”

Em contraste com a atividade mental do “nós”, situa-se a atividade mental do “eu”:

Na verdade, a atividade mental do “eu” tende para a auto-eliminação; à medida que se aproxima do seu limite, perde a sua modelagem ideológica e conseqüentemente seu grau de consciência, aproximando-se assim da reação fisiológica do animal. A atividade mental dilapida então o seu potencial, seu esboço de orientação social e perde portanto sua orientação verbal. (BAKHTIN, 1990, p.115).

Essa perspectiva aponta para uma definição social da consciência humana, o que diferencia o homem do animal. O grau de consciência dependerá da estabilidade da orientação socioverbal. Quanto menor for essa orientação, maior a aproximação das reações não-humanas. Essa reflexão abre caminhos para se pensar nas patologias que afetam a capacidade simbólica constituídas no curso desenvolvimento infantil, como é o caso do retardo mental, especialmente em graus leve e moderado.

O conceito de QI (Quociente de Inteligência), contemplado nos meios científicos e escolares como forma de medição da inteligência, retrata a forma como a natureza do processos cognitivos ainda é tratada por muitos: um estado biológico, imutável, decorrente de fatores endógenos. A deficiência intelectual, diante dessas circunstâncias, sofre a interpretação de um viés fatalista, que analisa as perturbações intelectuais e cognitivas apenas do ponto de vista do indivíduo e de suas condições biológicas iniciais, alteradas por lesões ou por determinados quadros sindrômicos. A valorização dos fatores endógenos como determinantes de desenvolvimento e da inteligência é fruto de uma concepção pessimista em relação ao papel da interação socioverbal na formação da consciência humana.

⁶ *ibidem*, p.117.

A definição adotada por Bakhtin sobre signo e visão de mundo e seu papel na formação da consciência orientam outras formas para se pensar a relação do homem com o conhecimento, exigindo novas reflexões da psicologia. Porém, será na lingüística que ele iluminará, verdadeiramente, novos caminhos para os estudos da linguagem.

A perspectiva sociológica de Mikhail Bakhtin revela uma concepção que se antecipou às correntes que procuram compreender a linguagem enquanto realidade concreta, estabelecida socialmente através da interação entre indivíduos historicamente definidos. Apresenta a interação socioverbal como efetiva realidade da linguagem e permite um repensar do objeto de preocupação da lingüística. Nessa perspectiva a palavra torna-se o veículo da experiência individual, que revela o sujeito dentro de uma existência social concreta. É nessa esfera social que se constroem os significados específicos das palavras e os valores que elas veiculam.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1990, p.123).

Ao eleger a interação verbal como objeto central de análise para a lingüística ele seleciona como central o ponto onde interagem o homem, sua linguagem e sua história. Com isso, Bakhtin apreende a realidade dialógica da linguagem, cuja estrutura concreta rompe a finitude da frase e os limites das categorias verbais tradicionais, apontando para a enunciação como o lugar da totalidade verbal. Para ele, portanto, não há categorias apriorísticas a não ser o caráter dialógico da realidade verbal. A partir do dialogismo, há uma redefinição da própria palavra:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de proceder de alguém como pelo fato de se dirigir para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro... é uma espécie de ponte lançada entre um e os outros. Se ela se apóia sobre mim em uma extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1990, p.113).

A linguagem toma uma dimensão social à medida que sua concretização é analisada entre pessoas, na forma de enunciados concretos, falados por sujeitos concretos, ou seja, em efetiva realização. Desloca para esta ponte a raiz social da linguagem, via pela qual o sujeito é introduzido nas cadeias simbólicas do mundo que o cerca. Assim, elege o diálogo como o

verdadeiro caminho, o ponto de partida para qualquer teoria da linguagem, inclusive as que investigam sua aquisição. Sua reflexão sobre a ontogênese instaura o diálogo como constitutivo da linguagem e da própria consciência:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo [...] Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. É mais tarde que o indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do eu com o outro. (BAKHTIN, 1992 ,p 378).

É da boca do outro , do tom emotivo de seus valores que a consciência ganha significação na ontogênese; e, mais especificamente , é da palavra do outro que os registros das representações que a criança tem de si começam a ganhar significação, ou seja, inicialmente a criança é falada pelo outro. Da palavra do outro, a criança passa a saber de si, sabe de si a partir do que falam dela. Essa visão dialógica da linguagem, somada a seu papel constitutivo da consciência, aponta um caminho metodológico para as investigações sobre a aquisição da linguagem que contemple o diálogo como o lugar em que se instaura a consciência, o saber de si, o saber do mundo. Aponta para um caminho onde o saber de si , a consciência do sujeito da linguagem, não pode ser dissociado do saber lingüístico, por serem mutuamente constitutivos. Nenhuma categoria lingüística poderá ser estudada isoladamente do processo enunciativo e do sujeito que fala.

Porém, a definição do sujeito em Bakhtin não corresponde à definição da psicologia individual que, seduzida pela ideologia naturalista ou por suas vertentes estruturalistas, postula uma visão imutável do psiquismo, excluindo de seu campo de análise o caráter fundamentalmente histórico e social dos fatos humanos.

O sujeito, para Bakhtin, não fala sozinho, e sua fala não pode ser analisada fora do processo enunciativo, pois a palavra é a ponte, a fonte da atividade humana. Essa raiz social da linguagem na ontogênese é, portanto, dialógica, pressupõe, necessariamente, um outro. A forma como Bakhtin aborda o papel do outro na ontogênese nos leva a buscar nele (outro) a embriogênese da consciência.

Aqui podemos retratar mais uma vez o que caracteriza a visão social e histórica no pensamento do autor: o outro, trata-se de um ser concreto, imerso nas redes de significação

de seu universo simbólico. Nesse universo a criança subjetiva-se, e, a partir dele objetiva seu eu na palavra, diferenciando-se de outros. Se a consciência se inicia na indiferenciação do eu e do outro, então à palavra caberá essa diferenciação. A palavra, assim, de significação interindividual, simboliza a vivência inicial, e, ao mesmo tempo em que constitui a vivência subjetiva, significando-a objetivamente, transforma-se e aprimora-se no diálogo da vida. O sujeito, ao objetivar-se, situar-se fora de si, adquire a possibilidade de uma relação dialógica consigo mesmo.

O lugar ocupado pela palavra na ontogênese, conforme a proposta de Bakhtin, supõe o outro e o significado que suas palavras veiculam, como anterior à formação da criança como sujeito. Seu eu é dado anteriormente pelo outro, pela palavra do outro. À medida que torna suas as palavras do outro, subverte a ordem preestabelecida e, tomando a palavra do outro, torna-se “eu” em relação ao “outro”. Os enunciados iniciais, impregnados de palavras dos outros, decalcados por palavras alheias, introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que se perpetua no infinito debate que a criança trava com a realidade da vida.

A significação da palavra é interindividual, situa-se fora do locutor e, em princípio, não pertence exclusivamente a ninguém; nem ao autor, nem ao ouvinte, nem a todos cujas vozes soam na palavra; porém, todos têm seus direitos imprescindíveis sobre ela, pois não existe palavra que não seja de alguém.

A palavra existe sob três aspectos: como palavra neutra, dicionarizada, que não pertence a ninguém, apenas à língua, aos seus usuários; como palavra do outro, que é dada por ele e que ocupa o espaço dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, quando usada por mim, com uma intenção discursiva. A palavra ganha expressividade à medida que se torna pessoal, que se personifica, que se torna expressiva. Essa expressividade, afirma Bakhtin⁷, “nasce do ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual”. A palavra expressa, portanto, o valor individual.

Está localizada, então, também na ontogênese, a instância dialógica da linguagem, ocupando um papel constitutivo do sujeito e da própria linguagem. A linguagem é personificada na voz e na ideologia do sujeito. Não há enunciados neutros, e nem há significação isolada. As crianças não aprendem sons e, sim, os significados que esses sons veiculam no diálogo que circunscreve sua existência humana. Há, portanto, um “sujeito” da

⁷ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo : Martins Fontes, 1992, p.312.

linguagem, que se revela pelo tom dos valores e conceitos de seu grupo social. Esse fato poderá diferenciar a contribuição deixada por Bakhtin de outras teorias de aquisição da linguagem que contemplam sua raiz social, sua instância dialógica, mas que apoiaram-se em uma psicologia de caráter mais individual.

A relevância do diálogo é, porém, muito mais ampla do que pudemos retratar até aqui. Bakhtin⁸ nos esclarece sua extensão afirmando que seu “sentido é amplo” e não deve ser entendido apenas como a “comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. O dialogismo é o que mantém a língua viva na história e que permite o encadeamento dos enunciados em uma linha de progressão temporal. O dialogismo retrata o sentido de intencionalidade e responsividade da língua ao longo do tempo, bem como ao longo da infância:

As influências extratextuais têm uma importância especial nas primeiras fases da evolução do homem. Essas influências se envolvem na palavra(ou noutros signos), e tal palavra é a dos outros, e, acima de tudo, a da mãe. Depois disso, a “palavra do outro” se transforma, dialogicamente, para tornar-se “palavra pessoal-alheia” com a ajuda de outras palavras do “outro”, e depois, palavra pessoal (com, poder-se ia dizer, a perda das aspas). A palavra já tem ,então, um caráter criativo.(BAKHTIN, 1992, p.405).

A criança toma a palavra do outro para depois torná-la própria. A significação da palavra é , em princípio, dada pelo outro, para depois tornar-se de significação própria e representar a expressão criativa individual. Isso retrata o dialogismo no processo de evolução cronológica da infância e anuncia uma perspectiva de linguagem que possa compreendê-la não como produto do desenvolvimento orgânico, mas como processo que engendra de forma própria o universo de representações na consciência individual, o ideológico no fisiológico, o impessoal, a palavra dada na língua, no pessoal, nas palavras próprias e alheias, carregadas de expressividade, e marcadas pela individualidade e pelo contexto.

A linguagem é analisada, inicialmente, como algo situado fora do sujeito, no seu universo externo de representações , de onde toma forma e cor. É nos sistemas de valores do grupo social onde se constroem seus próprios valores e sua visão de mundo. Pela via da palavra, não a palavra neutra, mas a palavra pessoal alheia, o sujeito é introduzido na ordem ideológica do mundo, nas diferentes orientações dos grupos sociais. Essa concepção passa a permear a relação entre língua e fala pela via do social.

⁸ BAKHTIN, 1990, p.123.

A contribuição de Bakhtin suplanta a dicotomia presente na lingüística entre fala que é individual e língua que é social, apontando para o emaranhado das relações sociais, onde se entrelaçam o que há de individual e o que há de social, como o lugar mais fértil para se estudar a linguagem. É nesse espaço que Bakhtin constrói a noção de gênero discursivo. Esse conceito dirige-se a um conjunto de coordenadas que estão presentes nas ações de um grupo social, no conjunto de valores e estão refletidas na linguagem, na forma de enunciados. Nestes, as palavras ganham uma forma e uma certa expressão típica, que correspondem a circunstâncias e a temas típicos de determinada esfera da comunicação verbal. Poderão ser simples ou complexos, dependendo da sua abrangência social. Os enunciados simples envolvem um número reduzido de interlocutores, mantêm sua expressividade garantida em falas breves como cumprimentos e ordens ou na linguagem das relações cotidianas como as conversas familiares, escolares. Há, porém, os enunciados que envolvem um número bem maior de interlocutores e de relações, que transcendem o tempo e a esfera de atividade em que são produzidos. São enunciados complexos, que se desenvolvem ao longo do tempo, formas relativamente estáveis de comunicação que são produzidas nas diferentes esferas da atividade do homem, como na arte, na filosofia, na política, na pedagogia e outras. Essas formas estáveis de comunicação desenvolvidas ao longo do tempo nas relações sociais caracterizam os gêneros discursivos primários e secundários, simples ou complexos.

O conceito de enunciado para Bakhtin delimita e esclarece um conceito que não tem definição clara na lingüística:

A indeterminação e a confusão terminológicas acerca de um ponto metodológico tão central no pensamento lingüístico resultam de um menosprezo total pelo que é a unidade real da comunicação verbal: o enunciado. A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: o sujeito de um discurso de fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. (BAKHTIN, 1992, p.293).

Aqui se esclarece a diferença básica na definição de enunciado delineada por Bakhtin em relação à lingüística tradicional. Bakhtin prioriza o ponto de encontro da língua com o sujeito, o enunciado, como o lugar da concretização da linguagem. Lugar de onde deve derivar qualquer metodologia que se proponha a estudar a linguagem como atividade intersubjetiva. Esse encontro do sujeito com a linguagem não é possível de acontecer na lingüística tradicional, porque esta se propõe a trabalhar com língua e seus falantes, mas não com a língua e os “sujeitos” falantes. Esse fato impõe um outro tipo de relações: relações entre palavras e

sentenças, relações gramaticais, estudo das proposições, todas, sem exceção, relações impessoais. Nessas circunstâncias, definir o enunciado pode tornar-se desnecessário.

Porém, ao definir a linguagem em sua forma concreta, na forma de enunciados do “sujeito de um discurso de fala”, é preciso mudar o foco de importância das relações gramaticais e impessoais para as relações concretas entre sujeitos. Apenas as relações entre os enunciados, dotados de autor e destino, poderão apreender os “sujeitos de fala”; e, assim, depreender o encontro da linguagem com a vida. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.”⁹

Com esse conceito de enunciado, a preocupação deixa de ser dirigida à regularidade de proposições, para iluminar as alternâncias de vozes dos sujeitos, nas situações concretas de fala, pois um enunciado, mesmo que verbalmente semelhante, torna-se diferente ao ser enunciado por sujeitos diferentes. E mesmo um só sujeito, ao repetir um mesmo enunciado, não o fará da mesma maneira, pois se os interlocutores são diferentes, o momento é diferente, as condições de enunciação não se repetirão. Por isso, ao invés de proposições neutras e impessoais, o estudo do enunciado deve ser visto sob o prisma da alternância dos sujeitos. Isso lhe confere características de responsividade. A responsividade do enunciado lhe é estruturante; ao formular seu enunciado, o sujeito o faz em função de seus interlocutores.

O recorte da infância nos mostra com nitidez que, ao falar, a criança o faz para a possibilidade de resposta do outro. É comum observar-se uma criança tocando um objeto proibido, olhando para sua mãe e dizendo “não”. Apesar da contradição do enunciado, sua coerência está em sua responsividade, na confirmação de sua significação. A palavra analisada fora da situação concreta de fala perde essa característica de responsividade, de intersubjetividade. Poderá ser analisada apenas em forma de palavra dicionarizada, o que torna a contradição impossível de ser analisada no nível da língua. Nessa visão, a contradição só pode ser explicada no campo psicológico e não-lingüístico, pois se a lingüística se limita ao estudo das unidades da língua, sem compreender as redes de significação interindividuais que nela veiculam, as contradições só podem ser explicadas a partir de mecanismos cognitivos ou afetivos dados pela psicologia individual. Apenas uma definição clara do enunciado, conforme a aqui apresentada, poderá depreender este sentido responsivo da linguagem na infância.

⁹ BAKHTIN, 1992, p. 282.

O enunciado e sua característica de responsividade, conforme propõe Bakhtin, redefine o objeto de estudo da lingüística no campo da aquisição da linguagem e amplia as possibilidades de estudo neste campo.

Porém, além de definir o enunciado em seu aspecto responsivo, é necessário defini-lo, também, em seu acabamento. Ou seja, para que o enunciado tome a forma responsiva, característica que lhe é fundamental, não basta que ele seja compreensível no nível da língua. O acabamento lhe garante uma totalidade que extrapola o limite de uma oração e compreende, segundo Bakhtin¹⁰, três fatores:

- 1 - tratamento exaustivo do objeto do sentido. Refere-se ao tema do enunciado. Esse irá variar de acordo com a esfera da atividade humana, desde as mais criativas até os gêneros mais padronizados. Trata-se do elemento objetivo do enunciado;
- 2 - o intuito, o querer dizer do locutor. Trata-se do elemento subjetivo do enunciado que, em combinação com o elemento anterior, formam uma unidade indissociável da comunicação verbal;
- 3 - as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento. O encontro do objeto do sentido com o “querer dizer” do locutor, levará à escolha de um gênero discursivo que se define em uma forma padrão de enunciado.

O enunciado comporta, portanto, três instâncias até então inalienáveis: o sujeito em seu desejo, o querer dizer; o sentido, o significado que veicula nas diferentes esferas da atividade humana; e o gênero, resultado da união de uma instância subjetiva e outra objetiva.

A forma como abordamos o enunciado a partir das palavras de Bakhtin objetiva a possibilidade de utilização desse conceito para alguns questionamentos na área da aquisição da linguagem. Sabemos que o enunciado comporta a expressividade que não está no sistema da língua. Quando uma criança escolhe uma palavra, não a está retirando do sistema da língua, da “neutralidade lexicográfica”, mas de outros enunciados aparentados pelo gênero, no qual a palavra comporta certa expressão típica. Ela os seleciona segundo as especificidades do gênero, cuja força normativa é mais livre e presta-se às muitas modificações da inflexão.

A escolha das palavras, a junção dos fragmentos típicos dos enunciados infantis não poderiam ser explicados, então, pela expressividade típica do gênero, que mantém sua unidade de significação, sem necessariamente possuir a força normativa da língua? Não seria o uso de formas típicas de enunciados, da relação que caracteriza a criança e a mãe, anterior ao domínio

¹⁰ *ibidem*, p. 299.

das regularidades das formas lingüísticas? Não estaria aqui a possibilidade de se apreenderem as contradições e fragmentações típicas do discurso da criança? Ainda, a análise de casos patológicos que afetam o desenvolvimento simbólico da criança não deveria ser deslocada do sistema da língua para a expressividade enunciativa? A avaliação desses problemas não deveria contemplar efetivamente o eco do gênero nas palavras, sua flexibilização?

Não temos, é claro, a resposta a essas perguntas que se colocam em caráter preliminar, mas acreditamos que sejam promissoras para muitos problemas que enfrentamos no campo da aquisição e patologias da linguagem. Infelizmente, os estudos nesse campo não têm contemplado essa diretriz e têm gerado uma dicotomia entre esses dois campos de estudo: por um lado os estudos das patologias da linguagem têm se conduzido em uma relação direta de lesões neurológicas com danos nos sistemas da língua; e, por outro lado, a aquisição da linguagem tem procurado uma explicação ontogenética para fenômenos lingüísticos na infância, respaldando-se em teorias cognitivas ou, mais recentemente, em uma visão sócio interacionista, porém em sua vertente mais individualista do que social e histórica da linguagem.

Os estudos da psicolingüística que procuraram associar comportamento e linguagem vêm sofrendo muitas críticas, conforme retrata Albano¹¹ e Motta Maia¹², não ultrapassando os limites da lingüística tradicional no estudo das categorias formais da linguagem. A união com a psicologia resultou apenas na adoção do método longitudinal de pesquisa. Isto resultou nos estudos da evolução do léxico, da sintaxe, dos sons da fala no desenvolvimento infantil.

A partir disso, os instrumentos criados para se avaliar a evolução da linguagem foram aprimorados com os requintes lingüísticos. A influência desses estudos na educação e reeducação promoveram uma pedagogia que levou ao divórcio definitivo da linguagem e do sujeito. Por compreender a linguagem como uma coisa acabada, dimensionável, mensurável, passível de enquadramento, deixa de contemplar a realidade da infância, momento em que predomina o incerto, o imperfeito, o inacabado. Oculta-se, portanto, o sujeito que da linguagem se apropria.

Os estudos sobre aquisição da linguagem mais recentes procuram redefinir a concepção de linguagem promovendo uma nova união da linguagem com o sujeito. Nesse sentido

¹¹ ALBANO, Eleonor. O Psicolingüista convertido. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, UNICAMP, n.13, p.41-45, 1987.

¹² MOTTA MAIA, Eleonor Albano. O psicolingüista ressurreto. *Aquisição da Linguagem*. Série Estudos 11, Uberaba, p. 11-18, 1985.

Bakhtin se antecipou, deixando, no conceito de enunciado, a clareza necessária para que se possa chegar mais perto da complexa tarefa que é estudar a linguagem na infância, dentro de uma concepção social.

Queremos destacar a importância da contribuição de Bakhtin ao eleger a unidade socioverbal como elemento de análise lingüística e determinar seu papel constitutivo para a consciência. A unidade dialógica da linguagem é o recorte que desvendará o emaranhado complexo do sujeito na língua, no grupo social e na sua história, depurando as origens de sua consciência, de sua visão de mundo.

Sua contribuição nos remete a uma última reflexão que necessariamente tangencia uma questão metodológica e aponta o papel do pesquisador nas ciências humanas. Ele, o pesquisador, é quem “pratica o ato da compreensão”. Já que, nessa visão, o sujeito do enunciado não é solitário e o enunciado supõe relação dialógica, compreensão ativa, seu lugar não será necessariamente o de destinatário, o “segundo”, mas de “terceiro”, aquele que, mesmo afastado no tempo ou no espaço, possa garantir a “compreensão responsiva absolutamente exata” do enunciado. Portanto, se o enunciado é de natureza dialógica, o pesquisador não deverá se colocar fora das relações que ele estabelece¹³.

Os pressupostos teóricos de Bakhtin nos levaram a buscar um possível encontro, talvez algum enlace conceitual com a psicologia sócio-histórica delineada pelo psicólogo L. S. Vygotsky. As correntes teóricas da psicologia, ao estudarem a linguagem, não extrapolaram os limites de sua compreensão interna, associada aos limites do pensamento e neles subentendida, ou da estrutura individual da personalidade. Quando associada ao uso social e externo, firmou sua função de ferramenta ou instrumento do pensamento. A tradição estruturalista da psicologia e da lingüística promoveu a união das estruturas do pensamento, consciente ou inconsciente, às estruturas do signo lingüístico e das categorias formais da linguagem. A redefinição de signo promovida por Bakhtin leva, para os estudos da linguagem, uma outra visão de homem e de mundo. Essa visão é totalmente incompatível com as correntes da psicologia que não ultrapassam, em sua análise cognitiva, afetiva ou social, os limites da pessoa, da personalidade individual. O pensamento de Bakhtin requer identidade com uma psicologia social, porém, de caráter histórico. Essa identidade procuramos buscar nos pressupostos da psicologia dialética delineada por Vygotsky.

¹³ BAKHTIN, 1992, p.355.

2.2. VYGOTSKY: LINGUAGEM E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

Vygotsky iniciou seus estudos a partir de uma crítica radical à psicologia de sua época, principalmente a seu modo de estudar a relação pensamento e linguagem, ao dualismo presente no estudo da consciência humana, assim como a forma isolada de conceber processos psicológicos como atenção, memória e percepção.

Vygotsky instaura uma visão globalizante sobre a consciência humana, relacionando-a aos processos sócio-históricos, através do significado e da comunicação. Dessa maneira, ele associa o desenvolvimento dos processos psicológicos à evolução dos processos sócio culturais, aproximando a consciência do homem à realidade social em que ele está inserido. Diferencia suas pesquisas sobre pensamento e linguagem das explicações puramente naturalistas ou metafísicas da psicologia de sua época, revelando a consciência humana pelos matizes da experiência histórica e social. Os constructos teóricos que orientaram a perspectiva vygotskyana encontram-se em seus trabalhos realizados entre 1925 e 1934 e são referenciados como “a perspectiva sócio-histórica na psicologia soviética”.¹⁴

Os fundamentos da psicologia sócio-histórica delineada por Vygotsky surgem com o repúdio do autor aos princípios teórico-metodológicos daquela época destinados à explicação da consciência humana. Afirma que “métodos de pesquisa foram desenvolvidos e aperfeiçoados com a finalidade de estudar funções isoladas, enquanto sua interdependência e sua organização na estrutura da consciência como um todo permanecem fora do campo de investigação.”¹⁵

Sua crítica às teorias da época, tanto ao behaviorismo como ao subjetivismo se dera à luz de um único argumento: o dualismo presente na iniciação da psicologia enquanto ciência. Dualismo este que, segundo Vygotsky¹⁶, é decorrente “da contradição entre matéria factual da ciência e suas premissas metodológicas e teóricas, que há muito são objeto de disputa entre as concepções materialista e idealista do mundo”.

Esse dualismo trouxe para a psicologia uma visão irreconciliável de dois ramos de estudo: um como ciência natural e outro como ciência mental. Essa cisão colocava em lados diferentes o comportamento observável e as funções psicológicas superiores.

¹⁴ MINIC, Norris J. *L.S. Vygotsky and Soviet Activity Theory : New Perspectives on the relationships between mind and society*. Evanston, Illinois, 1985. Tese de Doutorado, Northwestern University. p.76.

¹⁵ VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1987, p.01.

¹⁶ *ibidem*, p. 9-10.

Na tentativa de superar esse antagonismo da psicologia de sua época, Vygotsky toma a consciência como desafio a uma redefinição do objeto de estudo da psicologia, de forma a resgatar uma perspectiva totalizante e capaz de unir a consciência e o comportamento humano em um mesmo tipo de análise.

Sua meta era desenvolver uma perspectiva teórica que permitisse uma análise unificada do comportamento e da consciência, tendo como única a natureza sócio-histórica da mente humana.

Os primeiros trabalhos de Vygotsky¹⁷ na busca da explicação sócio-histórica para o funcionamento da mente humana se iniciam com a tentativa de explicitar as funções psicológicas superiores através da experiência do indivíduo com os sistemas semióticos presentes na cultura. Ao rejeitar as explicações que se davam a partir do ato reflexo, ou da experiência individual, inspirou-se em estudos comparativos sobre a inteligência prática e o uso de instrumentos nos animais, como os desenvolvidos por Wolfgang Kohler¹⁸, Karl e Charlotte Buhler¹⁹, e desenvolveu o conceito de ato instrumental. Com esse conceito ele pretendia estabelecer um vínculo entre atividade prática e uso de instrumento, assim como vincular o estudo da inteligência à linguagem:

Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àquele dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados à qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumento especificamente humano, indo além do uso possível de instrumento, mais limitado, pelos animais superiores. (VYGOTSKY, 1988, p.27).

Ele define, portanto, a função organizadora da atividade simbólica para a atividade prática, criando a idéia do uso do signo como instrumento para o redimensionamento da inteligência prática na criança.

Com essa afirmação, Vygotsky delinea o conceito da mediação semiótica na formação das funções psicológicas superiores e instaura a constituição cultural dessas funções. A

¹⁷ MINIC (1985) desenvolve um trabalho que identifica três fases de evolução na teoria de Vygotsky. São elas: 1925 a 1930; 1930 a 1932; 1933 a 1934.

¹⁸ Wolfgang Kohler realizou experimentos com macacos antropóides e fez analogias entre algumas respostas caracterizadas como a inteligência prática de crianças e as respostas dos chimpanzés.

¹⁹ Buhler realizou observações do comportamento de crianças pré-verbais e também comparou seu comportamento com os macacos antropóides, pois as manifestações de inteligência prática em crianças nesta época eram similares às dos animais. Chamou esta fase de "idade chimpanzóide". É independente da fala e caracteriza-se pelo uso de instrumentos primitivos. Charlotte Buhler observa crianças no primeiro ano de vida e observa manifestações desta inteligência prática já aos 6 meses de idade.

mediação lingüística como instrumento cria as verdadeiras formas humanas de atividade. Os signos culturais detêm a função organizadora que penetra os vários processos de uso de instrumento, produzindo diferentes formas de comportamento:

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência do comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. (VYGOTSKY, 1988, p.27).

É, portanto, a mediação semiótica da atividade prática, primeiramente a linguagem, que transforma o homem e cria a possibilidade da atividade humana. E essa atividade humana se diferencia daquela do animal, porque o homem planeja sua ação usando significados socialmente criados e historicamente transmitidos. Essa possibilidade de planejamento é uma forma de generalização que só é possível pela fala. Esta, a fala, ao se incorporar à consciência humana, transforma e organiza seus rumos.

Com a incorporação da fala à consciência, Vygotsky aponta a modificação na relação entre fala e ação. A fala não mais acompanha, apenas, a ação, mas a precede, a dirige, a determina e domina seu curso.

Assim, surge a função planejadora da linguagem:

Assim como um molde dá forma a uma substância, as palavras podem moldar uma atividade dentro de uma determinada estrutura. Entretanto, essa estrutura pode, por sua vez, ser mudada e reformada quando as crianças aprendem a usar a linguagem de um modo que lhes permite ir além das experiências prévias ao planejar uma ação futura. (VYGOTSKY, 1988, p.31).

A criança liberta-se do espaço concreto e imediato e multiplica seu universo temporal. Não é mais escrava do que vê ou toca, nem mesmo de sua ação impulsiva, mas pode superar o concreto, o imediato e percorrer distâncias múltiplas entre o presente e o futuro, antever soluções para problemas e controlar o seu ato impulsivo.

Vygotsky esclarece que a diferença básica entre os processos mentais do homem e dos animais é a existência das funções mentais superiores voluntárias presentes no homem, que se desenvolvem a partir da mediação do comportamento por sistemas de signos, dos quais o mais importante é a fala. A fala, tomada como instrumento psicológico, irá alterar o curso e a estrutura das funções mentais, permitindo o aparecimento de formas próprias de atividade

humana. Para explicar esse processo de mediação na ontogênese ele retoma a função da fala com o sentido de interação social e comunicação. Estão, portanto, na interação social, as raízes das formas humanas de comportamento voluntário. É na interação social mediada verbalmente, no comportamento compartilhado por vários indivíduos, através da mediação da fala, que os signos funcionam primeiramente como instrumento psicológico no comportamento. Ao participar de atividades sociais mediadas pela fala, esse instrumento psicológico é usado para influenciar o comportamento da criança.

À medida que a criança adentra o sistema simbólico, através da linguagem, as funções psicológicas se modificam em torno de uma nova estrutura que não é mais restrita ao contexto da atividade prática. A fala passa a mediar o campo perceptual, permitindo que a criança se liberte do concreto. Ela irá perceber o mundo através da linguagem. Sua atenção não se orienta diretamente pela percepção natural e imediata. A relação entre a percepção e a atenção se modifica à medida que estão imersas em um contexto simbólico, permitindo à criança um redirecionamento de sua atenção à natureza da solução de seus problemas. A relação percepção-ação também se modifica à medida que os impulsos diretos para mover-se são contidos em função das conexões que a criança faz internamente com os sistemas de signos auxiliares. Sua decisão se desloca para uma nova base à medida que formas de generalização passam a mediar a relação direta percepção-ação.

A constituição das funções psicológicas superiores pela mediação lingüística leva a um elo conceitual entre Vygotsky e Bakhtin, para quem o signo, de orientação ideológica, é o alimento da consciência.

A inserção da fala como estruturante das formas complexas da atividade humana, a explicação ontogenética construída para confirmar essa afirmação, levaram Vygotsky a desenvolver uma perspectiva que aponta a origem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na interação social:

Quando analisado dinamicamente, esse amálgama de fala e ação tem uma função muito específica na história do desenvolvimento da criança; demonstra, também, a lógica de sua própria gênese. Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio, um sistema de comportamento social e, sendo dirigida a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1988, p.33).

Não há, portanto, experiência individual que possa gerar ações puramente humanas. A gênese dessas ações, necessariamente, segundo Vygotsky, passa por outra pessoa. A relação do sujeito com o mundo não é direta; as experiências e os objetos não estão disponíveis externamente como elementos neutros do mundo, mas são um conjunto de significados, o reflexo de um conjunto de conceitos e ações, representados simbolicamente e objetivamente por sistemas de signos. As ações da criança tomam, portanto, sentido próprio no seu ambiente concreto. E pela via dos sistemas simbólicos com que interage e que compartilha, pelos recursos usados pelos outros para controlar seu comportamento, ela passa a internalizar o mundo.

A tentativa de Vygotsky em conciliar consciência e comportamento desencadeou uma explicação semiótica para as origens das funções psicológicas superiores. Através da interação social, mediada por instrumentos semióticos, Vygotsky explicou a transformação da atividade prática em funções psicológicas superiores, próprias do homem.

A obra de Vygotsky vista em sua continuidade revela que seus princípios teóricos tomaram rumos totalmente distintos do behaviorismo, mesmo no primeiro momento, onde ele valorizou o “ato instrumental”, como um conceito criado sob a influência do paradigma estímulo-resposta (S-R). Ao tomar a linguagem como ponto de análise e de ligação entre a consciência e o comportamento, ele encontra uma forma objetiva de explicar o mundo interior, que, até então, ou era negado ou explicado metafisicamente.

A interação social torna-se o lugar valorizado não apenas como o lugar da experiência individual ou do cenário dos estímulos, mas o lugar de transformação da interação social de um plano interpsicológico para um plano intrapsicológico. Nesse processo de transformação, há movimento, há mudança, nada existe *a priori*, a não ser a linguagem. A criança, ao tornar próprios os significados que compartilha com o seu ambiente, não o faz passivamente. É agente e não paciente. Amplia, transforma, decide, com base nos sistemas semióticos que domina. E, à medida que os processos psicológicos superiores – percepção, memória, atenção, fala, solução de problemas – tomam forma, a estrutura total do seu comportamento se modifica.

A percepção da unidade dialética entre a inteligência prática e o uso de signos no desenvolvimento da criança leva Vygotsky a recriar todos os arranjos experimentais da

psicologia de sua época. Porém, a compreensão dialética das funções psicológicas superiores na “ontogênese” o conduz a novos constructos teóricos. O conceito de “ato instrumental”, criado a partir da influência do modelo reflexológico, é substituído à luz de preocupações com as funções da linguagem que irão iluminar sua perspectiva de estudo na fase de 1930 a 1932.

Segundo Minick²⁰, Vygotsky abandona a idéia de que os comportamentos complexos são construídos com bases na unidade estímulo-resposta, o que o liberta da necessidade de demonstrar a origem das funções psicológicas complexas pela mediação semiótica. A concepções do uso de instrumentos na inteligência prática enquanto uma forma embrionária do comportamento mediado é abandonada por Vygotsky, à medida que ele se aprofunda nas pesquisas sobre as origens do pensamento e da linguagem na infância.

Vygotsky direciona seu foco de análise para as mudanças nas relações interfuncionais e para o surgimento dos novos sistemas psicológicos. Nessa fase, ele havia incorporado os princípios do materialismo dialético à sua metodologia e seu interesse se voltava ao estudo do pensamento verbal, dos conceitos, acrescentando ao estudo do desenvolvimento psicológico a motivação e o afeto. Persiste na idéia de que o estudo do desenvolvimento dos conceitos não pode se distanciar do significado da palavra.

Ao estudar as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, Vygotsky ressalta suas origens e cursos distintos, tanto na filogenia como na ontogenia:

Se compararmos o desenvolvimento inicial da fala e do intelecto – que, como vimos, se desenvolve ao longo de linhas diferentes tanto nos animais como nas crianças muito novas – com o desenvolvimento da fala interior e do pensamento verbal, devemos concluir que o último estágio não é uma simples continuação do primeiro. A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e de fala. (VYGOTSKY, 1987, p.44).

Com essa afirmação Vygotsky define um posicionamento teórico que irá inaugurar uma nova epistemologia, promovendo os maiores debates teóricos contemporâneos na área da psicologia cognitiva, pois instaura uma visão social e cultural como explicação para as funções cognitivas em formação na infância. Um dos debates de maior eco no mundo acadêmico foi com a epistemologia genética de Jean Piaget, um dos mais respeitados teóricos do mundo na área da psicogênese do conhecimento humano.

²⁰ MINIC, *op. cit.* p.58.

Ao instaurar o caráter histórico do pensamento verbal, Vygotsky submeteu-o às premissas do materialismo e, conseqüentemente às leis gerais da evolução histórica da sociedade. Suas premissas distanciam-se, portanto, de Piaget, que encontrou na biologia a lei da equilíbrio, herança funcional, como aquela que irá reger a evolução do pensamento. Ainda, para Piaget²¹, o surgimento da linguagem na criança será decorrência de estruturas construídas no período sensório-motor da inteligência. Será ela, portanto, uma conseqüência da evolução do pensamento, e seu aparecimento se dará na forma de um discurso egocêntrico que precede o discurso socializado, sem nenhuma relação interna, a não ser aquela que rege a evolução do pensamento. Fica claro que, para Piaget, o pensamento não apenas constrói estruturas que permitem o surgimento da linguagem, subordinando-a a ele, como, indiretamente, condiciona o surgimento da linguagem às mesmas leis que regem a evolução da inteligência. Leis que priorizam o individual.

Vygotsky²² afirma que, tanto filogeneticamente como ontogeneticamente, as origens do pensamento e da linguagem são diferentes.

Tanto suas raízes genéticas quanto suas trajetórias são distintas, sendo que na filogenia do pensamento e da linguagem distinguem-se com muita clareza uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem e uma fase pré-lingüística no desenvolvimento do pensamento. Na ontogênese, essa relação é distinta, porém bastante obscura e difícil de se perceber. A fase pré-lingüística do desenvolvimento do pensamento, chamada por Buhler de “idade chipanzóide”, manifesta-se como as primeiras invenções da criança. Já o balbúcio, o choro, são consideradas formas de comportamento emocional, e revelam o desenvolvimento da fala sem relação com o pensamento.

Antes da linguagem a ação se torna significativa e finalista, pois o pensamento já implica a utilização de utensílios e idealização de meios mecânicos. O papagaio da criança, raiz pré-intelectual da fala, mostra que a função social da linguagem já é claramente evidente no primeiro ano de vida.

Em torno do segundo ano de vida, como afirma Vygotsky²³, pensamento e linguagem “se encontram e se combinam para iniciar uma nova espécie de comportamento. Então o pensamento torna-se verbal e a fala racional”.

²¹ PIAGET, J. *A psicologia da criança*. 6 ed. São Paulo : Difel, 1980, p.78.

²² VYGOTSKY, 1987, p.36.

²³ *ibidem*, p.38.

Ele reconhece as origens distintas do pensamento e da linguagem, abandonando a idéia de que as funções psicológicas superiores, exclusivamente humanas surgem, a partir da mediação da inteligência prática pela linguagem. O pensamento e a linguagem, até uma certa idade na ontogênese, estão separados, e se unem criando um novo sistema psicológico que permitirá à criança orientar suas idéias com palavras e tornar sua fala finalista.

A origem das funções psicológicas superiores passa a ser explicada na ontogênese, através de relações interfuncionais, e não mais a partir do conceito de ato instrumental.

As pesquisas sobre as origens da linguagem e do pensamento levam Vygotsky a uma preocupação quanto ao uso efetivo da linguagem na interação social, o que o faz dirigir-se às funções da linguagem. A comunicativa, primeira e principal função da linguagem na ontogênese, está presente na infância desde o início; a seguir, desenvolve-se a função instrumental, cuja manifestação é a fala egocêntrica presente com bastante intensidade na criança pré-escolar.

Essa manifestação de linguagem foi analisada por Piaget²⁴ como um falar de si para si, que desaparece e dá lugar ao discurso socializado.

Vygotsky²⁵ analisa a fala egocêntrica em termos de função instrumental da linguagem, mostrando que as crianças, quando colocadas diante de tarefas de maior grau de complexidade, tendem a aumentar sua fala. Observou que este discurso egocêntrico não apenas acompanha a atividade da criança, mas também destina-se a instrumentalizar o pensamento diante de situações que exigem alternativas para solucionar problemas. Ela “assume uma função planejadora, isto é, transforma-se de maneira fácil e natural, no pensamento propriamente dito”.

Ele traça também uma analogia entre a estrutura da fala egocêntrica e o discurso interior, apontando suas semelhanças e afirmando ser a fala egocêntrica um discurso em vias de se interiorizar. O discurso egocêntrico é compreendido como uma fase da evolução transitória entre o discurso vocal e o discurso interior. Ao observar crianças em idade pré-escolar, percebeu que a fala egocêntrica torna-se cada vez mais distante da fala socializada, e suas características, à medida que evolui, se aproximam da fala interior do adulto, provida de uma sintaxe própria, abreviada e predicativa, elíptica e funcionalmente voltada à adaptação individual e não social:

²⁴ PIAGET, *apud* VYGOTSKY, 1980, p. 9-21.

²⁵ *ibidem*, p.39.

A fala egocêntrica é, quanto às suas funções, a fala interior; é a fala em sua trajetória para a interiorização; intimamente ligada à organização do comportamento da criança, já parcialmente incompreensível para outras pessoas, embora explícita em sua forma e sem apresentar nenhuma tendência para se transformar em sussurro ou qualquer outra forma de fala a meio tom. (VYGOTSKY, 1987, p.39).

Está, portanto, na modificação funcional da fala – de uma função externa para uma função interna – a razão para a sua interiorização. À medida que se diferenciam a função social (comunicativa) e a egocêntrica (planejadora) da fala, suas estruturas, assim que dominadas, vão se transformando nas estruturas do pensamento:

Isto nos leva a outro fato inquestionável e de grande importância: o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (VYGOTSKY, 1987, p.44).

A partir dessa conclusão, Vygotsky passa a entender os conceitos científicos e as formas superiores de motivação como resultado do uso da linguagem para representar diferentes funções da linguagem. Assim, o adulto, a partir do uso da linguagem durante a vida, constrói um sistema interno que lhe permite regular e refletir sobre qualquer ação (função representacional ou instrumental), assim como se comunicar com outros (função comunicativa, social).

Com essa concepção, Vygotsky estuda os conceitos no processo de desenvolvimento, procurando compreender as transformações dos sistemas de relações e generalizações contidas numa palavra, que diferem da criança para o adulto. Investigou as condições funcionais da gênese dos conceitos e a evolução do significado da palavra, através da atividade da criança sobre determinados objetos.

Compreende a formação dos conceitos não como um processo mecânico, tampouco como um processo puramente intelectual, mas um processo criativo, constantemente mobilizado a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas, que não se explica por associações de objetos com palavras ou por simples memorização. Os conceitos, segundo ele, são construções culturais que os indivíduos internalizam durante o processo de desenvolvimento. Suas características fazem parte do mundo real, do grupo cultural no qual o

indivíduo vive. Esse grupo fornece o universo de significados que ordena o real em categorias nomeadas por palavras da língua deste grupo.

Vygotsky persiste na valorização do papel da linguagem na formação dos processos psicológicos, preocupado com sua abordagem genética.

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos este signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo. (VYGOTSKY, 1987, p.49).

Sua concepção destaca-se por apontar a formação do conceito como uma instância cultural, e não explicável apenas por processos intelectivos, maturativos ou puramente processos mecânicos. Procura explicar sua natureza genética, funcional e estrutural, tomando como central o papel da palavra, que reflete a organização dos conceitos culturalmente determinados. É, portanto, a linguagem do grupo cultural a que a criança pertence que direciona o processo de formação de conceitos, previamente determinado pelo significado da palavra na linguagem dos adultos: “a formação de conceitos é uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte... Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais.”²⁶

Existe uma relação entre tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento que está no significado da palavra e direciona as formas de raciocínio do jovem, de formas simples para formas mais complexas.

As formas novas de uso da palavra, que conduzirão à formação de novos conceitos, resulta em transformações no processo intelectual na adolescência. Ao ingressar no mundo cultural e profissional, novas tarefas impõem novas relações ao raciocínio do jovem, levando-o a estágios mais elevados de pensamento.

Vygotsky²⁷ percebeu uma diferença clara na formação dos conceitos dos jovens e das crianças. Essa diferença evidenciava-se tanto na estrutura quanto no funcionamento dos conceitos, o que o fez concluir que apenas na adolescência se desenvolve o pensamento conceitual como o do adulto.

²⁶ ibidem, p.50.

²⁷ ibidem, p. 45-70.

Nas tarefas experimentais que utilizou para investigar a formação dos conceitos, observou um percurso genético de desenvolvimento conceitual que dividiu em três grandes fases. A primeira corresponde aos “conjuntos sincréticos”, quando as relações são constituídas sem qualquer base ou sob qualquer relação objetiva. Na segunda, o pensamento se dá por complexos, nos quais as relações entre os objetos são factuais e concretas, porém, não lógicas e abstratas. As relações se dão por meio da experiência direta. O pensamento por complexo estabelece elos e relações, enfoca relações desordenadas e cria uma base para generalizações posteriores. Já a terceira fase, dos conceitos propriamente ditos, pressupõe algo além da unificação. Ocorre abstração, “a síntese deve combinar-se à análise”. É necessário unir e separar, examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta à qual pertence o objeto.

Vygotsky afirma que este percurso não é linear. O pensamento conceitual surge a partir da união, da inter-relação funcional de outras formas de pensamento.

As exigências culturais impõem um aprimoramento, um refinamento, um salto nas relações do pensamento. O mundo real, concreto, direciona com ferramentas semióticas (significado de palavra) as categorias culturalmente organizadas, que o jovem internaliza e utiliza para organizar o conhecimento.

Com o método utilizado nessa fase, Vygotsky elaborou uma teoria sobre os níveis de abstração do pensamento. Contudo, este projeto levou ao estudo dos conceitos isoladamente em relação aos outros sistemas psicológicos, além de distanciá-lo do comportamento social.

Na fase final de seus trabalhos, Vygotsky retoma como preocupação principal os métodos de análise das relações funcionais dos sistemas psicológicos. Elege um tipo de análise chamada de análise de unidades, que tem por característica “conservar as propriedades do todo, não podendo ser dividida sem que os perca”. Assim como as moléculas de água e a célula viva são as unidades de análise da água e da biologia, perdendo suas características quando analisadas em componentes, o “significado da palavra” é a unidade do pensamento e da linguagem que conserva as propriedades de ambos. Ele pertence à palavra tanto quanto ao pensamento, é o significado da palavra que retém a característica do todo.

A análise em unidades, segundo Vygotsky²⁸, é fértil não apenas em relação ao pensamento verbal, mas se estende às outras relações entre a consciência como um todo e suas partes, como indica também caminho para solução de outros problemas da psicologia, como o

²⁸ *ibidem*, p. 07.

estudo da relação intelecto e afeto, tradicionalmente tratados de forma dissociada. A análise em unidade demonstra “a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem”.

Com essa perspectiva de análise, Vygotsky²⁹ redefine sua concepção sobre o significado da palavra como uma unidade tanto do pensamento generalizante quanto do intercâmbio social, do pensamento e da comunicação e “possibilita uma verdadeira análise genético-causal, o estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade de pensar da criança e o seu desenvolvimento social”.

Com essa unidade de análise, a palavra não guarda, apenas, o significado do conceito, do pensamento, mas o da comunicação e da interação social.

O significado da palavra é tomado como a unidade funcional para a análise da consciência.

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. A palavra é um microcosmo da consciência humana. (VYGOTSKY, 1987, p.132)

A palavra guarda, por um lado, em sua função intelectual, o pensamento generalizante e toda a sua evolução conceitual; e, por outro lado, guarda uma função social. O valor atribuído à palavra se dá em função deste vínculo, pois toda forma de comunicação envolve generalização e as formas de generalização são provenientes do contexto específico que as palavras significam, para os conceitos científicos e abstratos.

Diferencia os conceitos espontâneos aprendidos pela criança daqueles conceitos transmitidos através de um conhecimento sistemático, os quais a criança não pode vivenciar diretamente. São os conceitos científicos, cujo estudo é de grande importância para a educação e o aprendizado.

Nesse momento, ele lança uma de suas maiores contribuições à psicologia da educação e à pedagogia, ao estabelecer uma relação entre conceitos científicos e espontâneos; aprendizado escolar e desenvolvimento mental.

²⁹ *ibidem*, p. 06.

Opondo-se às três principais correntes de sua época³⁰, que estudavam as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky cria uma concepção inovadora e revolucionária até para os dias atuais, ao afirmar que a aprendizagem determina o desenvolvimento.

Com esta compreensão da relação aprendizagem e desenvolvimento ele cria a abordagem da zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky distingue dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O nível real se refere ao resultado dos ciclos de desenvolvimento já completados, enquanto o nível potencial define funções que ainda não amadureceram, “brotos” ou “flores” e não os “frutos” do desenvolvimento, que permitem à criança, em cooperação com outra pessoa, apontar os horizontes superiores e futuros de seu desenvolvimento.

Segundo Lee³¹, “The linkage of the zone of proximal development to instruction represents a social institutionalization of the inter to intrapsychological principle of development of his earlier work”. Conclui que as bases psicológicas para o aprendizado dos conteúdos escolares não precedem esse aprendizado. As funções psicológicas necessárias para o domínio desses conteúdos são imaturas. Só o aprendizado irá conduzir o desenvolvimento dessas funções, precedendo-as. Nesse aspecto, ele realça o papel decisivo do professor, como o adulto mediador que levará a criança aos conhecimentos mais aprimorados, atingindo os graus mais evoluídos da cultura. Caberá ao professor promover o desenvolvimento diante das tarefas complexas propostas aos alunos, por ele mediadas.

Nesse momento, ele critica toda a pedagogia que se dirige apenas ao desenvolvimento real da criança, que ele caracteriza como retrospectiva e voltada a deficiências da criança. Afirma sobre a necessidade de caracterizar o desenvolvimento mental prospectivamente, considerando o nível de desenvolvimento potencial, encorajando a criança, em cooperação com adultos ou amigos mais experientes, a postar-se à frente de seu desenvolvimento:

³⁰ A principal e mais aceita até os nossos dias é a que concebe o desenvolvimento como processo de maturação sujeito às leis naturais; e o aprendizado como a utilização das oportunidades criadas pelo desenvolvimento. Neste caso, aprendizagem só é possível e determinada pelos níveis de desenvolvimento. A outra corrente, da reflexologia, iniciada por William James, continuou com Thorndike. Traduziu o associacionismo para a linguagem da fisiologia, tornando idênticos aprendizado e desenvolvimento. Ambos, indistintamente, são compreendidos como uma acumulação de reflexos condicionados. A terceira, representada pelo gestaltismo, tentou conciliar estes dois pontos, até então estudados separadamente. A maturação prepara e possibilita o aprendizado, e este estimula o processo de maturação. Atribui um amplo papel ao aprendizado no desenvolvimento infantil, porém o desenvolvimento é um conjunto maior que a aprendizagem, ambos se influenciam, porém, não coincidem. (VYGOTSKY, L.S., 1988, p. 89-103).

³¹ LEE, Benjamin. Recontextualizing Vygotsky. In: *Social and Funcional Aproxes to Language and Thought*. Chicago-Illinois : Academy Press Inc., 1987, p.100.

Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato –, falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. (VYGOTSKY, 1988, p.100).

Com esta afirmação Vygotsky instaura uma nova relação entre aprendizado e desenvolvimento, identificando a institucionalização social da lei da dupla formação³², ao mostrar que a instrução é uma arma da história social que organiza o desenvolvimento dos processos psicológicos. Vê os conceitos científicos como resultado de um longo processo de instrução formal, que está sob controle dos professores. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento e a escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento científico. Propicia a seus membros a atitude mediada e a atividade metacognitiva necessárias ao conhecimento estruturado da ciência.

Mobilizado pela relação entre desenvolvimento e aprendizagem e pela relação entre funções psicológicas e conteúdos acadêmicos, Vygotsky³³ investiga o desenvolvimento da escrita na criança como parte de seu desenvolvimento simbólico. Define a escrita como estrutural e funcionalmente distinta da fala, como uma “fala apenas em pensamento e imagem”, que exige a simbolização de imagens sonoras por meio de signos escritos, ou seja, uma representação de segunda ordem. A escrita exige também uma consciência da estrutura sonora de cada palavra, de cada frase, o que a fala, até aqui, não exigiu. Além disso, a escrita pressupõe a tradução da fala interior, embora ambas possuam gramáticas diferentes, além de ser fala sem interlocutor presente, o que torna os motivos para escrita mais distantes das necessidades imediatas da criança.

Com esse modelo de aprendizagem, Vygotsky mostra que os graus de generalização dos conceitos científicos não estão na mente, internamente, mas na mente externa da sociedade: “A consciência reflexiva chega à criança através dos portais do conhecimento científico”³⁴.

Sua explicação psicogenética é, mais uma vez, distinta da de Piaget, que interpreta o uso dos conceitos científicos como resultado de processos psicológicos internos, universais.

³² O desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal para a instrução representa a institucionalização do princípio do inter para o intrapsicológico desenvolvido anteriormente em seu trabalho.

³³ VYGOTSKY, L.S. *A formação Social da Mente*. 2 ed. São Paulo : Martins Fontes, 1988, p. 119-134.

³⁴ VYGOTSKY, 1987, p. 79.

Na fase final de seus trabalhos Vygotsky compreende a natureza e os mecanismos do desenvolvimento psicológico através do estudo do desenvolvimento interno das formas sociais de atividades. Nestas, as características psicológicas são um componente integral e funcional.

Segundo Minick³⁵, a perspectiva de Vygotsky nessa fase é delineada sob duas tarefas básicas: “1) the analysis of the social situation that defines the child’s life, and 2) the analysis of the psychological structures that develop in connection with this mode of life.”

Vygotsky, como nos esclarece Minick, contrasta a noção de ambiente objetivo com a “situação social de desenvolvimento”, a qual define como um “sistema de relações entre a criança de uma certa idade e a realidade social”.

Ao analisar as mudanças no desenvolvimento infantil do ponto de vista do ambiente social, ele observa o papel que os jogos estruturados, a instrução formal e o trabalho exercem no modo de vida. Sob a mesma perspectiva, elege a imaginação como a unidade de análise que representa a relação entre o desenvolvimento do brinquedo ou outras formas de ação social organizada e o desenvolvimento cognitivo da criança. A experiência é tomada como a unidade adequada para a análise das relações entre o indivíduo e o ambiente.

Vygotsky traçou uma perspectiva para a psicologia que privilegiou o lugar da linguagem na formação dos processos psicológicos. Teve o mérito de criar uma perspectiva totalmente nova na psicologia cognitiva, que não se associa às correntes de sua época. Sua proposta, apesar de inicialmente ter buscado bases no behaviorismo, distanciou-se totalmente dele e instaurou uma nova concepção sobre a consciência humana, a qual procura conciliar realidade concreta, sócio-historicamente construída, com as formas de pensamento do homem. Seu projeto ambicioso visava provar a natureza sócio-histórica da mente. Para isso, elegeu a linguagem como mediadora da cultura e do homem.

Apesar da relevância que deu à linguagem, em especial à sua função comunicativa e instrumental na ontogênese, suas pesquisas trataram de forma muito genérica sua aquisição, pois a ênfase dada à linguagem tinha em vista sempre sua função mediadora para o pensamento, pela via do significado da palavra, sem referência ao complexo processo de apropriação das estruturas da língua. Consideramos, portanto, a importância de seu trabalho mais para os estudos cognitivos que para estudos lingüísticos, pois, apesar do delineamento claro de sua concepção social da linguagem, Vygotsky não aprofundou esse tema, o que torna frágeis seus estudos nessa área.

³⁵ MINIC, *op. cit.*, p. 103.

Nesse sentido, pretende-se, a seguir, aproximar algumas idéias de Vygotsky e Bakhtin. Em muitos momentos de leitura desses autores, nota-se que os anseios de Bakhtin quanto à psicologia correspondiam ao que propôs Vygotsky, e talvez a fragilidade deixada em sua teoria, em relação à linguagem, possa se complementar com a perspectiva de Bakhtin.

2.3. BAKHTIN E VYGOTSKY

Tanto Vygotsky como Bakhtin superaram suas épocas. Para Vygotsky, a psicologia dicotomizou os estudos do comportamento e da consciência do homem, encontrando diferentes explicações para ambos. Por um lado, a visão behaviorista firmava a unidade estímulo-resposta como elemento de análise apenas do comportamento observável e não explicava os comportamentos complexos, divorciando comportamento e consciência. Esta, por sua vez, só podia ser estudada pela visão idealista. Os resultados eram estudos atomísticos que tomavam os processos psicológicos isoladamente ou os explicavam metafisicamente.

A dicotomia resultante dessas concepções, bem como a tendência anti-histórica presente em ambas, levam Vygotsky à criação de uma nova teoria, a partir de novas bases epistemológicas. Influenciado pelo materialismo histórico e dialético, passa a estudar o desenvolvimento da consciência sob o prisma da mudança e do movimento. A abordagem ontogenética garante a aplicação de seus postulados no percurso da infância e adolescência, na constituição do sujeito desde as reações primitivas e involuntárias, até a vida adulta, quando a consciência revela o homem pelas particularidades de sua cultura.

O movimento que o autor faz em torno de seus conceitos reflete seu pensamento dialético. Porém, todo o movimento feito durante um tempo tão curto de trabalho não o distanciou de sua pergunta inicial sobre a natureza da consciência humana. Nesse sentido todo seu percurso toma uma diretriz clara e transparente no caminho de desvendar a existência humana histórica e culturalmente. Com isso Vygotsky faz uma epistemologia da psicologia, criando uma outra visão sobre a relação entre sujeito e conhecimento. Este é construído na interação do sujeito com o mundo e mediado por sistemas semióticos (construídos socialmente), em especial a linguagem. O processo de formação da consciência subjetiva, individual, se dá pelo processo de internalização a partir de situações intersubjetivas. Assim, o acesso ao conhecimento é estudado sob o prisma dos contextos interativos e das formas de mediação; e os processos psicológicos são compreendidos a partir do contexto histórico da

atividade social. A consciência é explicada a partir das condições concretas de vida e de atividade do ser humano.

Bakhtin, da mesma forma que Vygotsky, lança sua tese sobre a linguagem a partir de profundas críticas às correntes que compunham as teorias lingüísticas de sua época. Critica o fato de as correntes lingüísticas reduzirem a linguagem ou a um sistema abstrato de formas, ou à enunciação monológica isolada. No primeiro caso, essa redução é consequência da cisão entre língua e fala, sendo a lingüística responsável pelo estudo das formas normativas da língua. A outra metade, o sujeito da fala, fica pressuposto como aquele que registra passivamente essas normas, ou as detém a partir de uma dotação inata. Essa corrente mostrou-se extremamente fértil para os estudos formais da linguagem, porém mostrou-se igualmente inconsistente para o estudo do significado, que, para Bakhtin, só pode ser estudado de forma contextualizada, pois sujeito e linguagem formam um elo inseparável.

A crítica de Bakhtin a essa corrente dirige-se à distância entre o sujeito e a linguagem e alia-se à crítica que Vygotsky dirige à dicotomia entre comportamento e consciência na psicologia. Língua e comportamento, na crítica de Bakhtin e Vygotsky à lingüística e à psicologia, são objetos eleitos como observáveis, são descritos em sua forma ideal, são passíveis de explicação e de previsibilidade.

No segundo caso, a crítica de Bakhtin se dirige ao fato de a linguagem ser concebida como enunciação monológica isolada, regida pelas leis da psicologia individual. Essa concepção faz da lingüística uma teoria da expressão, tornando análoga criação lingüística, artística e ideológica. Concebe a ideologia como um fenômeno da consciência, priva a criação ideológica do suporte da realidade.

Essa crítica de Bakhtin dirige-se também ao suporte psicológico dessa corrente cujas bases idealistas compõem uma psicologia subjetiva, que procura explicar a consciência subjetiva individual, localizando nela a ideologia.

Da mesma forma, Vygotsky criticou as teorias psicológicas de bases idealistas por suas explicações apriorísticas às origens da consciência humana, refutando o distanciamento provocado entre mundo mental e mundo material, social e histórico.

Tanto Vygotsky como Bakhtin demonstram uma insatisfação pela forma como a linguagem e o comportamento humano vinham sendo tratados na psicologia e na lingüística de suas épocas. Ambos tecem críticas epistemológicas radicais às teorias existentes e apontam uma nova maneira de conceber o objeto de estudo da lingüística e da psicologia, ressaltando a

importância de que ele seja estudado de forma contextualizada, sem romper com a realidade concreta da vida, a qual se revela nos matizes da evolução histórica do homem e da sociedade.

Essa identidade em torno da concepção do objeto de estudo de ambos os autores torna inseparáveis sujeito, linguagem e consciência da realidade histórica e social, abrindo caminhos para a verdadeira interdisciplinaridade: aquela que se funda nas mesmas bases epistemológicas.

Vygotsky busca compreender as origens da consciência do homem, sendo que, para tal, a linguagem ganha uma relevância constitutiva. Tornou-se conhecido por perceber a determinação histórica da consciência humana em uma abordagem que transcende tanto o funcionalismo habitual como o materialismo histórico convencional da ideologia marxista. Porém, o que ele falou sobre desenvolvimento lingüístico propriamente dito não transcendeu o tema relacionado à interiorização do diálogo em forma de pensamento verbal, o que faz com que seus estudos interessem muito mais à psicologia do que à lingüística. Ainda, se sua concepção sobre a consciência humana é abrangente, sobre a linguagem ele restringiu-se a compreendê-la e a tratá-la apenas enquanto significado da palavra, o que lhe permitiu aprofundar seu método de investigação sobre o desenvolvimento conceitual na infância e adolescência. Permitiu-lhe ampliar seus estudos no campo da psicologia cognitiva, restringindo-os no campo da lingüística.

Porém, se seus trabalhos pouco se dirigiram aos estudos das aquisições lingüísticas na infância, sua contribuição quanto ao acesso do homem ao conhecimento instaura uma nova visão para pesquisas de aquisição da linguagem, pela via do significado da palavra, que pode se ampliar com as contribuições deixadas por Bakhtin.

Bakhtin deixou algumas reflexões sobre a linguagem na infância as quais apontam o diálogo como instância constitutiva da linguagem, da consciência e do sujeito. Sua visão aponta a importância do significado contextualizado e do papel do signo como elo das cadeias de significação, responsáveis pela compreensão. Delineia o enunciado como o lugar da totalidade verbal, de onde se depreendem as relações entre o social e o individual na linguagem. Esses aspectos são muito importantes para os procedimentos clássicos de avaliação diagnóstica de patologias que afetam as capacidades simbólicas em que a linguagem é normalmente vista como um código e analisada em sua dimensão frasal, com relevância a seus aspectos formais, sendo o significado pesquisado, no máximo, em sua dimensão sistêmica.

Ao apontar o diálogo como instância constitutiva, Bakhtin mostra que a linguagem da criança não pode ser analisada de forma solitária, distante da palavra alheia com a qual

partilhou uma vivência social significativa. Portanto, não é a palavra enquanto forma, mas enquanto ponte entre a criança e seu meio social que precisa ser observada na infância.

Para Vygotsky a unidade de análise que torna possível depreender o ponto de união entre fala e pensamento é o significado da palavra. Ele afirma que toda palavra é uma generalização e, portanto, o ato verbal de pensamento reflete a realidade. “Tudo leva a crer que a distinção qualitativa entre a sensação e o pensamento seja a presença, neste último, de um reflexo generalizado da realidade, que é também a essência do significado da palavra.”³⁶ Mas o significado da palavra era por ele considerado também o ponto de conciliação das funções comunicativa e intelectual da fala, tradicionalmente tratadas como funções separadas.

O significado da palavra concilia, para Vygotsky, pensamento generalizante e intercâmbio social, permitindo relacionar, na infância, o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento social da criança. A ênfase no significado da palavra permitiu-lhe investigar a consciência em suas diversas relações, sem que se perdesse sua totalidade.

Vygotsky distingue significado e sentido. O primeiro guarda um sistema de relações objetivas, um núcleo estável de compreensão da palavra compartilhados pelas pessoas do mesmo grupo social. Já o sentido refere-se ao contexto de uso da palavra, faz referência às vivências afetivas do indivíduo. Portanto, a linguagem requer interpretação de bases lingüísticas e extralingüísticas, revelando-se de forma polissêmica. Está, então, também no significado da palavra a unidade de análise conciliadora dos aspectos afetivos e cognitivos do homem.

Bakhtin³⁷ promove uma união dialética entre tema e significação, retratando a transformação da sociedade, o alargamento dos horizontes do ser em transformação, pela luta e incorporação de novos aspectos da existência à fala e às emoções humanas. O tema, assim como a própria enunciação, é individual e não reiterável, “é dinâmico e complexo”, adequado às condições de um dado momento da evolução, enquanto a significação é um “aparato técnico para a realização do tema”. Portanto, a semântica é a semântica da existência, que não pode se colocar “acima da evolução”, nem independente do “alongamento dialético do horizonte social”.

Assim, a significação é parte de um sistema de representação construído social e historicamente. É, portanto, contextualizada. Aproxima na língua, o individual, o concreto, o

³⁶ VYGOTSKY, 1987, p. 04.

³⁷ BAKHTIN, 1990, p. 128-136.

momento histórico, o extralingüístico, ao abstrato, ao aparato técnico necessário à sua realização. Tema e significação guardam a relação inalienável entre o individual e o social, entre o concreto e o abstrato, entre o convencional e o inédito, entre o presente e o passado de uma língua. Ambos coexistem de forma simultânea no processo de enunciação, sem fronteiras que os delimitem.

Tanto Vygotsky como Bakhtin captam a unidade dialética do individual e do social no significado da palavra. Na busca da compreensão da linguagem e da consciência em sua totalidade, o significado da palavra toma a função de promover a união dialética de todos elementos da vivência concreta dos indivíduos, inclusive suas emoções, às formas lingüísticas abstratas e convencionais.

Outro ponto de aproximação dos autores que gostaríamos de apontar é em relação à unidade de análise da linguagem. Na concepção de linguagem adotada por Bakhtin, a unidade de análise da lingüística deverá ser o enunciado. Essa concepção exige uma mudança, uma nova forma de pensar e agir em relação à linguagem. O enunciado, para Bakhtin, como já foi discutido anteriormente, reflete as diversas formas de orientação e representação das ações humanas nos grupos sociais. Essas diversas áreas de orientação, dentro do contexto social, criam formas próprias de enunciados, formas relativamente padronizadas de comunicação, como na filosofia, na arte, na religião, na economia, etc. Essas construções historicamente estáveis de enunciados Bakhtin denominou gêneros discursivos. Esse conceito elucida a grande mudança na concepção de língua por ele proposta e nos remete a algumas reflexões sobre a linguagem e a infância.

Em primeiro lugar, somente a interação verbal poderá oferecer as condições de análise para as constantes mudanças e alterações dos enunciados infantis, permitindo uma visão dialética entre os aspectos formais da linguagem e os aspectos relacionados ao seu conteúdo, em relação às formas de atividade da criança. Os enunciados infantis são, portanto, a revelação viva da linguagem na infância, sendo o movimento da criança diante dos enunciados simples e complexos de seu mundo, indicativo de sua natureza social. A recuperação do contexto que determinou esses enunciados constituirá, portanto, o caminho metodológico de análise lingüística. No caso de patologias da linguagem, esse aspecto torna-se preponderante, pois, ao invés de se analisarem os erros, as quebras de sintaxe, a desconexão de conteúdo apenas do ponto de vista dos danos cerebrais, é preciso depreenderem-se além disso, as condições de interação lingüística em que essas crianças se desenvolvem. A forma simples e concreta como

se costuma dirigir à crianças pequenas se mantém na linguagem de muitos adultos para com crianças e jovens portadores de deficiências em geral. Além disso, as terapias que se inspiraram nas categorias formais da linguagem não conseguiram extrapolar os limites do condicionamento de palavras e frases simples.

Em segundo lugar, a concepção de linguagem adotada por Bakhtin aponta o enunciado como o lugar da totalidade verbal, para onde deve se dirigir o olhar do pesquisador. No campo da aquisição da linguagem, faz-se necessário inserir esse conceito na ontogênese, a fim de que o enunciado se revele em sua força constitutiva em relação à consciência. A experiência da criança com enunciados simples e familiares faz parte de sua atividade inicial com a linguagem de seu grupo familiar. À medida que amplia suas relações sociais, amplia também sua atividade lingüística, interage com diversas formas enunciativas, mais complexas, que demandam maior experiência cognitiva, que ampliam a consciência. Essas formas complexas levam a criança a transitar num tempo e num espaço distantes do momento da enunciação. Se as experiências lingüísticas da criança são restritas a ordens simples, nomeação de figuras e objetos, formação de frases simples, parece lógico que a criança portadora de patologias reproduza exatamente esse tipo de enunciado. Não apenas em função de suas lesões neurológicas, mas especialmente pelas condições de interação lingüística.

O aspecto constitutivo da linguagem, a complexificação das formas enunciativas e a ampliação da consciência sugeridos na perspectiva bakhtiniana demandam uma visão ontogenética. Para tanto, pretendemos adotar uma concepção de desenvolvimento que sustente coerência com postulados de Bakhtin, aproximando-o de Vygotsky.

Vygotsky, na segunda fase de seus trabalhos, inseriu seus conceitos em uma perspectiva ontogenética, na qual as funções da linguagem ganham relevância constitutiva para a consciência. A compreensão dos processos psicológicos na ontogênese demanda do autor um posicionamento teórico em relação à infância e, ao processo de desenvolvimento, que não distancie a criança da realidade concreta, social e histórica. Concebeu o desenvolvimento como processo dialético, diversificado em sua evolução, caracterizado por transformações qualitativas que resultam da superação de impedimentos com os quais a criança depara, frutos do imbricamento de forças internas e externas. Um processo dinâmico de reconstrução interna, um movimento que incorpora a evolução através de mudanças convulsivas e revolucionárias, que tem como processo principal a criação e o uso de signos, a mediação semiótica. A criança, através de uma vivência interpsicológica, intersubjetiva, domina meios externos de pensar e

agir. Posteriormente, essas operações são internalizadas e, à medida que estes meios são dominados, utiliza-os para dominar seu próprio comportamento (auto-regulação), reconstruindo internamente, em forma de uma vivência intrapsicológica, aquilo que compartilhou em um plano interpsicológico. Vygotsky rejeitou a concepção de desenvolvimento como resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas, como processo linear de evolução e não de revolução. A revolução, em uma visão linear, não é paralela à evolução, mas representa o rompimento histórico da linha de evolução em forma de catástrofe, de “distúrbio”.

Nesse sentido, somos levados a pensar nas formas dialógicas que caracterizam a linguagem na infância, em especial aquelas que envolvem o adulto e a criança em atividades lingüísticas próprias, como as histórias infantis, onde um conjunto de valores culturais são contidos em estruturas-padrão como a estrutura das narrativas, por exemplo, que fazem parte da vivência social e verbal da criança. Podemos pensar também que os fragmentos isolados da linguagem infantil não têm sentido fora das atividades lingüísticas características das relações entre adultos e crianças nos diferentes momentos da infância. A criança em sua experiência social é levada a atuar lingüisticamente de forma diferente à medida que sua relação com o mundo se amplia. Não estarão, portanto, nas diferentes formas de atuação da criança em seu grupo social, as formas discursivas próprias que deverão “atravessar o universo de significação” nos diferentes momentos da infância? Não estarão inscritos neste universo de significações as marcas do medo, do preconceito para com as diferenças? Estará a criança alheia ao discurso do mundo concreto em que vive?

Se a linguagem for analisada, na infância, independentemente do contexto social que a determinou, não estaremos estabelecendo uma visão linear de desenvolvimento, com uma norma de evolução gradativa a qual estabelece uma marca elucidativa/ocultativa das diversidades sociais na relação normal-patológico?

Os pontos de aproximação estabelecidos entre Bakhtin e Vygotsky têm como objetivo, em princípio, ampliar a concepção social de linguagem na infância.

Essa reflexão nos leva a um questionamento sobre o procedimento clínico denominado “diagnóstico”, em especial quando utilizado em patologias que afetam as capacidades simbólicas infantis.

Em primeiro lugar, qual a concepção de deficiência mental e qual a orientação “semântico-ideológica” desta expressão no mundo acadêmico e no contexto social?

Em segundo lugar, que práticas de avaliação e ensino da linguagem têm sido adotadas para com as pessoas portadoras de deficiência mental? O que revelam e o que escondem essas práticas?

A resposta a essas questões exige uma contextualização da deficiência mental, assim como a revisão das principais correntes teóricas que constituem o discurso na área.

A contextualização histórica e social da deficiência mental revela a problemática do conjunto de valores e de atitudes contidas no desenvolvimento cultural e as alterações semânticas significativas que os estigmas sofrem através dos tempos.

Fonseca³⁸ e Krynski³⁹ apresentam sinopses da evolução social das atitudes culturais específicas para com a deficiência mental no decorrer da história.

No passado, a seleção biológica dos espartanos eliminava crianças mal formadas ou deficientes. Mais tarde, a metáfora “deficiente” passa pelo conformismo piedoso do cristianismo e, na Idade Média, pela segregação e marginalização operada pelos exorcistas, ligando-se sempre a crenças sobrenaturais e supersticiosas.

No século XIX, iniciam-se os primeiros estudos científicos da deficiência. No início deste século, os trabalhos de Freud, Binet e Simon deram uma nova visão à problemática e trouxeram uma contribuição à educação e à terapêutica das deficiências. Da mesma forma, os estudos da neurologia e patologia do cérebro, consequência dos períodos de pós-guerra, vieram imprimir novos dados ao problema.

Dessa base nasce o pensamento educacional que visa materializar a tendência mais atual de integração da pessoa com deficiência, conferindo-lhe as mesmas condições de realização e de aprendizagem sócio-cultural, independentemente das limitações ou dificuldades que manifeste.

Mas, nas palavras de Fonseca, mesmo com o alargamento das oportunidades educacionais, as tendências mais atuais de integração não escondem a atitude inconsciente da sociedade, de chocar-se, de penalizar-se, entristecer-se e culpar-se ao deparar com o diferente – “Quando nasce uma criança deficiente, a sociedade modifica suas condutas: ninguém envia cartões de parabéns, não há prendas, há choros, emotividades provincianas e culpabilidades hereditárias inconscientes que dramatizam ainda mais a situação.”⁴⁰

³⁸ FONSECA, Vitor da. *Educação Especial*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987, p. 9-23.

³⁹ KRYNSKI, S.[e outros]. *Deficiência Mental*. Rio de Janeiro : Atheneu, 1969, p. 5-6.

⁴⁰ FONSECA, *op.cit.*, p. 11.

Essa atitude reflete o grau de maturidade humana e cultural de uma comunidade. Reflete também uma orientação semântico-ideológica que conduz formas de agir e de pensar (uma filosofia), de ensinar (uma pedagogia), de tratar (uma medicina) e de se comunicar (lingüística), com essas pessoas portadoras de deficiência.

Neste sentido, é preciso que sejam depreendidas as principais idéias que norteiam as pesquisas nesse campo de estudo. Trata-se de um campo multidisciplinar em sua essência, com grande influência das pesquisas científicas nas áreas da psicologia e da medicina.

Por um lado, a psicologia, principalmente em sua corrente empirista, com metodologia inspirada nas ciências naturais, acaba por estabelecer critérios de comportamento segundo os quais o sujeito está adequado ou desviado do esperado socialmente. Segundo Japiassu⁴¹, essa psicologia visa à reintegração quando o sujeito se desvia da sua escolha quando apto, e à sua exclusão quando se torna anormal.

Portanto, a atitude científica que visa designar correto-incorreto, dentro ou fora do esperado, pode associar-se à dimensão social desejável-indesejável, presente nas dicotomias dos critérios psicológicos doente-sadio, adaptado-desadaptado, etc.

Nessa mesma concepção, situam-se os estudos da linguagem e sua aquisição. Ao tomarem como modelo a psicologia do desenvolvimento, adotaram sua metodologia (descritiva), bem como sua dimensão ideológica. Nesses mesmos moldes, falar certo ou errado, dentro ou fora do esperado, associa-se às mesmas dimensões sociais do desejado-indesejável e cria as mesmas dicotomias doente-sadio, linguagem integrada ou desintegrada, dentro ou fora dos padrões de normalidade. Pouco se enfatiza a importância das habilidades comunicativas da criança. Suas experiências lingüísticas não são relevantes, sendo a ênfase do ensino dirigida à aprendizagem de sons, palavras, classes de palavras, sentenças, ortografia, etc.

A linguagem torna-se um código irrelevante para a vida. Assim, o processo social em que a criança está mergulhada não parece associado aos procedimentos metodológicos de diagnóstico. Dessa forma, uma concepção simplificadora e mecânica em relação aos processos de comunicação pode ser considerada agravante dos problemas relacionados às capacidades lingüísticas e psíquicas gerais das pessoas com deficiência.

Essas evidências revelam que a prática clínica em casos de perturbações da comunicação é conduzida à luz de concepções da linguagem que a retratam parcialmente.

⁴¹ JAPIASSU, H. *Introdução à epistemologia da psicologia*. Rio de Janeiro : Imago, 1955.

Tanto na área da psicologia quanto da lingüística, os estudos da deficiência mental criam um referencial de avaliação e de ensino baseado em uma concepção de desenvolvimento, de linguagem, de comportamento totalmente descontextualizada, artificial e mecânica. Ainda pior, somados a postulados médicos de bases epistemológicas semelhantes, não apenas enquadram, como pré-determinam a vida futura destes sujeitos.

É importante ilustrar, com os procedimentos de avaliação que ainda privilegiam os testes formais, os conceitos de “idade mental”, QI, prognóstico, uma concepção predeterminista da consciência humana, fundamentados na concepção inatista de inteligência, que não prevê a influência social e cultural no desenvolvimento.

É oportuno lembrar que desde as primeiras descrições científicas da deficiência mental em forma de níveis, o desempenho futuro dessas pessoas já era traçado desde cedo, em função das características de sua linguagem:

O idiota é o ser que não pode comunicar-se com seus semelhantes pela linguagem; não fala e não pode compreender; corresponde ao nível de inteligência normal entre o nascimento e a idade de 2 anos. O imbecil é incapaz de comunicar-se com seus semelhantes pela linguagem escrita; não pode, pois, compreender o que lê; a imbecilidade vai dos 2 aos 7 anos na escala. A debilidade começa a partir dos 7 anos. (in: REGEN, ARDORE e HOFFMANN, 1993 p. 124).

Apesar de os termos “imbecil”, “idiota”, “débil mental”, não serem mais utilizados, ainda, no campo do ensino, o termo *educável* ou *treinável* faz parte do discurso oficial e reflete a ideologia vigente.

Por isso tomou-se esse lugar para uma questão que se considera básica antes de qualquer discussão sobre deficiência mental.

Afinal, que sujeito é este? Um paciente, passivo diante do conhecimento, da linguagem, das pessoas, passível apenas de treino? Que interage com o discurso da pena, da rejeição, da discriminação, da marginalização?

A contextualização feita sobre a deficiência mental, mediante o discurso acadêmico e social traçado anteriormente, nos permite perguntar qual o discurso dirigido a esses sujeitos, tanto no ensino, como nos consultórios médicos, nas famílias.

Se a linguagem deve ser compreendida a partir de seus determinantes sociais, até que ponto essa dimensão tem sido considerada nos procedimentos de avaliação e ensino dessas pessoas?

Poderíamos pensar na deficiência em dois momentos. O primeiro momento, de sua constituição orgânica e o segundo, de sua constituição social, depreendida da interação, do plano ideológico, discursivo. O discurso oficial, a pena, a negação da cidadania que permeiam o contexto semântico-ideológico e geram o discurso da debilidade.

Uma reflexão filosófica aprofundada sobre a realidade da língua, a adoção de uma postura epistemológica, o depuramento das concepções de homem e de mundo que cercam os horizontes intelectuais, seus valores e determinações sociais, principalmente nas ciências humanas, são imprescindíveis a qualquer discussão teórica que se pretenda traçar, principalmente se ela intenciona uma interdisciplinaridade.

A perspectiva adotada para a análise crítica foi a de Bakhtin e de Vygotsky, a partir das aproximações feitas do pensamento dos autores.

Na verdade, os pontos de aproximação desses dois autores são muitos, mas é relevante lembrar que o que desencadeou tantas semelhanças foi, sem dúvida, o ponto de partida : a crítica epistemológica às teorias de suas épocas, a superação das dicotomias que promoveu a síntese dialética em busca do resgate da totalidade do homem, a visão contextualizada da linguagem e das ações humanas.

Por essa via lhes foi possível traçar a dialética do externo e do interno, do subjetivo e do objetivo, do individual e do social, o que lhes garantiu, como síntese, uma concepção sócio-histórica do homem, de sua linguagem e de sua consciência.

Os pontos de aproximação destes autores vêm sendo discutidos no Brasil recentemente por Freitas⁴² e Souza⁴³, promovendo uma ampliação da abordagem sócio-histórica na psicologia, embora nenhuma contribuição tenha sido ampliada para os estudos da lingüística, especificamente os que investigam a aquisição da linguagem. Pretendemos, com este trabalho, promover a compreensão de problemas lingüísticos da infância a partir destas bases epistemológicas, ampliando, com uma visão social e cultural da infância, as abordagens intersubjetivas de aquisição da linguagem.

⁴² FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas : Papirus, 1994.

⁴³ JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem : Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas : Papirus, 1994.

3. TEORIAS DA LINGUAGEM E A INFÂNCIA

Após a apresentação das perspectivas de Bakhtin e Vygotsky, algumas aproximações epistemológicas entre esses autores e a descrição do contexto histórico da deficiência mental, iniciaremos, neste capítulo, a análise de alguns trabalhos que integram o campo de aquisição da linguagem. Inicialmente apresentaremos o inatismo e o cognitivismo como posturas epistemológicas de grande influência nas pesquisas da área. Na sequência, apontaremos uma terceira, o Sócio-interacionismo, que influenciou sobremaneira as pesquisas em aquisição da linguagem nas duas últimas décadas no Brasil.

Encaminharemos, preliminarmente, a discussão sobre aquisição da linguagem, para que, posteriormente, possamos tratar da questão patológica na deficiência mental.

Entre as pesquisas que mais influenciaram os trabalhos sobre a aquisição da linguagem a partir da década de 70, estão os postulados de Noam Chomsky, que teve como objetivo central a construção de uma teoria geral da linguagem. Porém, lançou uma hipótese sobre o funcionamento da mente, que se justifica, no processo de aquisição da linguagem, como o pressuposto central para confirmar na lingüística teórica os postulados da gramática universal.

Até então os estudos da linguagem não buscavam provas sobre sua natureza, e as tradições descritivistas e indutivistas predominavam nos estudos científicos da linguagem. Com o início dos estudos psicolingüísticos, as teorias da aprendizagem propostas pelo paradigma do behaviorismo responderam à questão do acesso da criança à linguagem, atendendo, inicialmente, à natureza empirista do modelo.

As premissas de Chomsky (1971, 1977, 1979) o tornaram um dos críticos mais devastadores do behaviorismo de Skinner. Ele retoma uma antiga discussão sobre a relação entre pensamento e experiência, gerando um impacto nas formas de se pensar a aprendizagem da língua. Afirmava que apesar de o chimpanzé ser muito inteligente ele nunca aprenderia a expressar seus sentimentos verbalmente, pois a linguagem é posse dos humanos, pré-condição para a sociedade e a civilização. Reagiu, portanto, a uma tradição empirista, que durante

muitos anos explicou a aquisição da linguagem como fruto da experiência através dos sentidos, por repetições sucessivas de palavras, imitação e reforço.

Chomsky revela-se um adversário do behaviorismo lançando violentos ataques em relação à obra “Comportamento Verbal”, de B. F. Skinner. Passa a se posicionar em favor do racionalismo, afirmando que os princípios da linguagem já estão presentes na mente humana no momento do nascimento e, mais além, afirma que todas as línguas conhecidas se apóiam nos mesmos princípios básicos, geneticamente determinados, os quais ele descreve como propriedades invariantes ou gramática universal. A criança, segundo esse ponto de vista, conhece os princípios da linguagem antes mesmo de dizer as primeiras palavras, utilizando-se dessa estrutura para aprender a gramática de sua língua. Ela não nasce com o conhecimento de uma língua particular; este resulta da interação entre as estruturas iniciais, os processos maturativos e a experiência com o meio ambiente.

A gramática universal foi concebida a partir dos fatos gerais da estrutura da língua e não a partir de suas idiossincrasias. Esse conceito surge como reação à tradição descritivista na qual a tarefa do lingüista é apresentar dados e dar um tipo de história natural da língua. Na gramática universal, segundo Chomsky⁴⁴, o estudo da língua deve ser elevado do nível de história natural para um nível de ciência natural, da descrição à explicação, o que reflete uma mudança radical na metodologia e na pesquisa lingüística. A gramática não é a descrição do desempenho do falante, mas de sua competência lingüística.

Portanto, o que historicamente acusa a distinção entre Chomsky e o empirismo é o problema do acesso ao conhecimento lingüístico que, na abordagem racionalista, se dá por uma hipótese explicativa. Em reação à tradição empirista, Chomsky apresenta, como explicação para a aquisição das estruturas da linguagem, uma hipótese que supõe um Dispositivo inato para a Aquisição da Linguagem (DAL). Sua hipótese, contrária ao behaviorismo, afirma que a estrutura da linguagem depende do DAL, que tem como base uma gramática universal ou uma estrutura lingüística profunda doadora de um saber inato, sem aprendizagem prévia, da estrutura da linguagem.

O DAL foi programado para reconhecer na estrutura superficial de qualquer língua natural sua estrutura profunda ou a gramática universal, em virtude da afinidade da gramática universal inata com a gramática de cada uma das línguas naturais. A gramática universal permitiu a abstração de regras das línguas particulares e a generalização de todas as

⁴⁴CHOMSKY, Noam. *Linguagem e Pensamento*. Petrópolis : Vozes, 1971.

expressões bem formadas em cada língua. As categorias da gramática universal que programam o DAL estão em uma estrutura inata da mente, sendo independente de um conhecimento prévio do mundo, até mesmo da comunicação com outro falante. A sintaxe, neste caso, como afirma Bruner⁴⁵, “era independente do conhecimento do mundo, do significado semântico e da função comunicativa.”

Esta competência inata está com a criança desde o seu nascimento, e o único impedimento para seu desenvolvimento é de ordem das limitações psicológicas.

As bases teóricas que sustentam este postulado encontram-se em duas conclusões dos trabalhos de Lennenberg, citado por Chomsky:

1) As regras subjacentes à sintaxe (que são as mesmas para a compreensão e a fala) possuem um caráter muito específico, e a não ser que o homem ou dispositivos mecânicos processem as sentenças recebidas de acordo com essas regras, a análise lógica, formal dessas sentenças será deficiente, resultando em respostas incorretas e aleatórias. Ao dizer que o analisador gramatical deve conter regras, estamos postulando a existência de um mecanismo com propriedades estruturais ou, em outras palavras, uma organização interna específica. (*apud.* CHOMSKY, 1979, p.141).

2) A descoberta e descrição de mecanismos inatos é um procedimento totalmente empírico e é parte da investigação científica moderna. (In: CHOMSKY, 1979, p.156).

Chomsky confirma sua hipótese sobre existência de uma matriz biológica que é considerada inata, com características que podem ser especificadas. Elas determinam o resultado de qualquer processo ao qual o organismo seja submetido, sendo inúmeras as possibilidades de ocorrência em situações ambientais. A descrição dessa matriz ou desse mecanismo inato é um processo considerado por Chomsky empírico e integrante da investigação científica da época, ao contrário de preceitos dogmáticos e apriorísticos.

Com esse enfoque, o estudo da linguagem é decididamente uma questão da biologia, e, portanto, assimilado às ciências naturais. Sua preocupação é claramente definida em relação à compreensão das propriedades estruturais específicas de um mecanismo que compõe um sistema de estruturas cognitivas e se desenvolve durante o crescimento. Este mecanismo, ao qual Lennenberg atribui existência, possui uma matriz biológica subjacente a qual contém a linguagem. Este programa genético é um interpretador das experiências lingüísticas e constrói um sistema de regras e princípios com bases nestas experiências.

Pressupõe um estado inicial fixo com variações mínimas na espécie, que se desenvolve a partir da experiência, até chegar a um estado estacionário:

⁴⁵ BRUNER, Jerome. *El habla del niño*. Barcelona : Paidós, 1986, p. 35.

Há, portanto, dois pontos que devem ser ressaltados para a compreensão da concepção de Chomsky sobre o funcionamento da mente e a aquisição da linguagem: a) existem estruturas postuladas no estado inicial, intermediário e estacionário; b) a existência de um programa de alguma forma representado, postulado para explicar os princípios propostos para a gramática universal, que permitirá a integração das experiências lingüísticas e construirá um sistema de regras e princípios com bases nessas experiências. (CHOMSKY, 1979,p.156).

Este programa é responsável por um estado mental inicial fixo, geneticamente determinado, que pode ser encarado como uma função característica da espécie. A partir da experiência desenvolve-se e projeta-se em um estado estacionário quando a gramática de uma língua se desenvolve na mente. A gramática universal é a característica parcial deste estado inicial. Este postulado leva Chomsky⁴⁶ a inserir os estudos da aquisição da linguagem no campo da psicologia cognitiva.

Chomsky nos leva a concluir que a linguagem humana tem como propriedade geral o caráter aberto e a criatividade, ou seja, a capacidade de todo locutor produzir e compreender um número indefinidamente grande de frases, jamais ouvidas anteriormente e, talvez, jamais pronunciado. Este número infinito de frases possíveis de serem explicitadas pelo falante é engendradas através de um número finito de regras, das quais se encarregam as pesquisa da gramática gerativa.

Deixa três postulados básicos para os estudos da aquisição da linguagem: o primeiro refere-se à questão da competência e do desempenho (recentemente referenciados como conhecimento e uso), relativos ao conhecimento pessoal, não finito que cada indivíduo tem de sua linguagem, e a utilização que faz deste sistema de funcionamento; o segundo refere-se à hipótese criada para dar conta desta aptidão em adquirir as estruturas da linguagem que aponta um dispositivo inato para aquisição da linguagem inscrito no potencial genético humano (DAL); e o terceiro pressupõe uma criatividade da qual resulta o comportamento verbal, acúmulo de um grande número de experiências pontuais que permite à criança progredir na organização de sua linguagem.

Esse enfoque extremo libertou a psicolingüística do dogmatismo do paradigma associação-imitação-reforço como teoria de aprendizagem para as regras gramaticais da linguagem infantil. Declara o fim das teorias de aprendizagem como explicação para a

⁴⁶ CHOMSKY, Noam. *Diálogos com Mitsou Ronat*. São Paulo : Cultrix, 1977.

aquisição da linguagem, abrindo caminhos para novos conceitos e para verdadeiras teorias de aquisição da linguagem.

Porém, se, por um lado, o associacionismo empirista mostrou-se impossibilitado de explicar a aquisição das regras da língua, por outro, o inatismo mostrou-se “milagroso”⁴⁷. Entre o impossível e o milagroso surgem novos enfoques teóricos para explicar a aquisição da linguagem. Entre eles um ponto de identidade pode ser apontado: a importância do contexto e da interação da criança com o mundo. Este fato conduz as pesquisas da área a um novo olhar sobre a linguagem, que não se dirige apenas a seus aspectos formais, mas que contempla especialmente seu uso efetivo na interação, que pode ser observado muito antes de a criança externalizar seus conhecimentos lingüísticos através da fala.

Esses enfoques passam a privilegiar aspectos pragmáticos e semânticos da linguagem, paralelamente aos seus aspectos sintáticos; ganham uma nova ênfase, que acaba por intitular uma corrente forte dentro da psicolingüística: o interacionismo.

Essa tendência das pesquisas na área de aquisição da linguagem desencadeou vários trabalhos com diferentes enfoques sobre o desenvolvimento, entre eles o enfoque cognitivista, conforme as pesquisas dos psicolingüistas genebrinos, o enfoque interacionista originalmente iniciado pelos trabalhos de Bruner, e mais especificamente o enfoque Sócio-interacionista orientado pelas pesquisas de Cláudia de Lemos no Brasil.

O primeiro grupo, denominado cognitivista é oriundo de um grupo de pesquisadores que reagiram, assim como Chomsky, às explicações empiristas para o comportamento humano e passaram a relacionar o desenvolvimento da linguagem ao desenvolvimento do pensamento. Partem, normalmente, de uma assimetria entre pensamento e linguagem, em que o pensamento é anterior à palavra; se traduz em palavras. Os fenômenos que ocorrem no processo de desenvolvimento cognitivo são precursores, constituem-se processos explicativos para o desenvolvimento lingüístico.

Essa abordagem assume um caráter cognitivista por buscar uma explicação desta ordem aos fenômenos lingüísticos próprios da infância. Tiveram uma inspiração, em grande parte, nas teorias cognitivas, em especial no construtivismo piagetiano.

Piaget imprimiu um novo rumo para os estudos da inteligência humana ao criar, com sua epistemologia genética, uma explicação totalmente nova para as diferenças entre o pensamento infantil e adulto. Observou uma lógica diferente entre o pensamento da criança e o

⁴⁷ Esse termo foi utilizado por George Miller, citado por BRUNER, *op. cit.*, p. 35.

do adulto, que não podia ser apenas descrita e explicada quantitativa e cumulativamente em seu produto, mas precisava ser explicada enquanto estrutura. A busca desta explicação leva Piaget a romper com a tradição empirista da psicologia, bem como com procedimentos clássicos da psicometria, e a criar uma explicação ontogenética para a aquisição do conhecimento humano. As estruturas da inteligência humana, nesta visão, são construídas no decorrer da infância, fruto de um papel ativo da criança com os objetos de seu meio. Lança a hipótese da construção do conhecimento para explicar a natureza da inteligência humana.

Piaget⁴⁸ não localiza as estruturas da inteligência em seu ponto de origem, nem nos objetos do meio ambiente, nem no sujeito, mas explica seus mecanismos de formação. Ele reafirma a hipótese sobre a existência de uma hereditariedade específica que gera estruturas neurológicas e sensoriais, a qual não explica a inteligência humana, pois o progresso intelectual não consiste só no desenvolvimento dessas estruturas, mas daquilo que subjaz à realização intelectual. Trata-se de um modo de funcionamento intelectual, resultado de uma herança geral, que possibilita uma maneira específica de interação do organismo com o meio ambiente, da qual são geradas as estruturas cognitivas. Assim, o ambiente tem uma força maior do que as estruturas inatas, sendo as trocas entre a criança e os objetos mediadas por um mecanismo de auto-regulação⁴⁹ responsável pela formação das estruturas cognitivas. Admite, portanto, a existência de uma herança geral, um *modus operandi* intelectual, o componente funcional da inteligência. Sua estrutura, porém, é totalmente construída na interação da criança com os objetos do meio ambiente.

A explicação de Piaget para a aquisição da linguagem se apóia no pressuposto de que as construções próprias da inteligência sensório- motora são as responsáveis pelo surgimento da linguagem, que aparece como uma manifestação, entre outras, da função semiótica.

Nem a imitação, nem o jogo, nem o desenho, nem a imagem, nem a linguagem, nem mesmo a memória,[...] se desenvolvem ou organizam sem o socorro constante da estruturação própria da inteligência. É chegado, portanto, o momento de examinar a evolução desta última a partir do nível da representação constituída graças à função semiótica.(PIAGET, 1980,p.79).

⁴⁸ PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. 6 ed. São Paulo : Difel, 1980.

⁴⁹ Piaget (1980) refere-se à tendência de todo organismo vivo à busca de um estado de equilíbrio, mobilizado pelo processo de assimilação e acomodação.

O surgimento da função semiótica para Piaget⁵⁰ indica uma mudança estrutural na inteligência da criança por levá-la à possibilidade de representar com significantes diversos, entre os quais a linguagem, os significados concretos da experiência sensorial (objetos, acontecimentos, etc.). O aparecimento da função semiótica caracteriza a inteligência pré-operacional, que é precedida pela inteligência sensório-motora, forma de ação sensorial e motora da criança sobre os objetos, própria dos dois primeiros anos de vida, e sucedida pela inteligência operacional concreta (observada aproximadamente de 7 a 11 anos) e pela inteligência formal (após os 11 anos de idade).

A epistemologia genética de Piaget modificou o curso das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, imprimindo um cunho racionalista na psicologia cognitiva da infância. Destacou o papel ativo e construtivo da criança em seu próprio desenvolvimento. Porém, quanto à linguagem, parece tê-la relacionado mais à razão que à relação. Neste sentido, a influência da psicologia genética de Piaget direcionou estudos que relacionam a ampliação do universo lingüístico da criança aos universais do pensamento. A dificuldade encontrada por certas crianças em relação às construções lingüísticas como, por exemplo, as formas passivas, é justificada pelas formas de operação do pensamento (reversibilidade e conservação). O mesmo ocorre em relação às noções de tempo e espaço, consideradas construções racionais, que revelam na linguagem sua evolução.

Outras posturas que representam o interacionismo originaram-se da insatisfação com posições inatistas ou cognitivistas. As críticas a essas posturas dirigem-se basicamente ao fato de adotarem uma concepção limitada de linguagem, que retrata parcialmente seu objeto de estudo.

O cognitivismo prevê a interação como contraparte à construção do conhecimento, porém, explica a aquisição da linguagem como consequência da construção de estruturas cognitivas e não como fruto da interação propriamente dita.

Na década de 70, Bruner lança as primeiras idéias que irão sustentar o interacionismo enquanto postura epistemológica nos estudos de aquisição da linguagem. Afirma que o trabalho da criança com a linguagem não é solitário, mas mediado por um adulto mais experiente na língua e aponta a necessidade de se compreender o processo de aquisição contemplando seus componentes semânticos e pragmáticos, além dos componentes formais. Para isso adota uma nova postura teórica e metodológica que não se destina à análise do

⁵⁰ *ibidem*.

produto de linguagem, mas ao seu processo. Destaca o papel da interação social e, com isso, a idéia da criança como pequeno interpretador de regras ou processador de informação é substituída pela noção de criança como pequeno ser social.

Bruner⁵¹ enfatiza a importância dos estudos da pragmática para a aquisição da linguagem, os quais mostram que a criança já possui uma competência comunicativa que é anterior ao uso de regras gramaticais. Afirma que não devemos nos preocupar sobre o que consiste a dotação original para a linguagem, mas devemos nos lembrar que, independente das capacidades inatas para a gramática, as crianças têm que aprender, na mesma proporção, a “usar” a linguagem, sendo que a única forma possível de se aprender o uso da linguagem é “usando-a em forma comunicativa”. Portanto, é preciso investigar o processo comunicativo antes de a linguagem começar.

Esta é a tese central do trabalho de Bruner⁵²: a criança caminha da comunicação à linguagem. O bebê possui uma predisposição para a interação social, pois há um sistema comunicativo primitivo (Language Acquisition Support System-LASS) que não é exclusivamente lingüístico. “Es una parte, un rasgo central del sistema por el qual los adultos transmiten la cultura de la cual el language es tanto el creador como el instrumento.” O veículo principal deste LASS são os *formats*, consideradas “pautas de interação” entre adulto e criança, que contêm papéis demarcados e se convertem em rotinas na interação do bebê com seu mundo social.

Trabalhos como o de Bruner são influenciados pelos estudos da pragmática da década de 70, e mostram que a criança possui uma competência comunicativa além dos componentes formais da linguagem. Essa competência aponta a importância do uso da linguagem relacionado ao contexto. O acesso ao conteúdo está no contexto como é o caso dos dêiticos, por exemplo. O lugar, o tempo, as pessoas que falam, são parte de um componente que não é sintático, morfológico ou semântico, mas pragmático, discursivo. Implica as pessoas presentes no discurso e um conhecimento prévio das situações em que a linguagem é usada.

Essas influências levam Bruner, assim como também Halliday⁵³, a integrar a aquisição da linguagem ao processo de socialização da criança. Compreendem-no como um processo cognitivo porque está na cabeça da criança, porém acontece no contexto da interação social e,

⁵¹ BRUNER, *op. cit.*

⁵² *ibidem*, p. 118.

⁵³ HALLIDAY, M. A. K. *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. New York : Elsevier, 1975.

portanto, pressupõe intercâmbio de significado. O ato de significar passa então a ser visto como social, que se concretiza na troca, na interação do bebê com membros da comunidade. As origens da linguagem estão, portanto, nas trocas dialógicas do bebê com a mãe.

Bruner passa a valorizar a interação da criança com o meio físico, com o objeto lingüístico e principalmente com o meio social, complementando, com o último, o que faltava no cognitivismo.

O trabalho de Bruner mostra a continuidade de um período pré-lingüístico para o lingüístico em um sentido que vai da comunicação à linguagem. Mostra como a criança age sobre o outro e como seu gesto faz sentido sobre o outro. A mãe é a intérprete, é quem coloca o som, a referência no gesto inicial da criança. Desta referência nascem os esquemas de “atenção conjunta”, depois de “ação conjunta”, primeiros *formats*, raízes da noção de turnos conversacionais.

A contribuição de Bruner à psicolingüística foi fundamental por mostrar que os atos da criança, antes de serem lingüísticos, são comunicativos. Isso impõe uma necessidade irreversível, para os estudos da aquisição e das patologias da linguagem, de se valorizar o componente pragmático, não se limitando à estrutura sintática, morfológica da língua. Com isso, o formalismo e artificialismo nos estudos da linguagem passam a ser substituídos pela preocupação com o uso efetivo da linguagem na interação social.

Dentre os lingüistas que postulam um paradigma interacional para explicar a aquisição da linguagem, está o trabalho pioneiro de Cláudia de Lemos no Brasil.

Lemos⁵⁴ se reporta ao termo Sócio-interacionista na lingüística como decorrente de teorias psicológicas que buscaram privilegiar a interação social na constituição do conhecimento, como as teorias de Wallon⁵⁵ e Vygotsky. Tece críticas às teorias que tentaram demonstrar o papel central da interação social ou do *input* lingüístico nos estudos sobre a aquisição da linguagem, retratando as causas de seu fracasso.

O interacionismo enquanto posição epistemológica deu origem a vários trabalhos sobre a aquisição da linguagem como o de Snow & Ferguson, Bates, Dore, Halliday, Brunner e outros, todos, segundo Lemos⁵⁶, privilegiando a interação, sem dar relevância à contraparte construtivista que o interacionismo exige. A forma de se compreender a construção dos

⁵⁴ LEMOS, Cláudia T. Interacionismo e Aquisição da Linguagem. *Delta*, São Paulo, v.2, n.2, p. 231-249, 1986.

⁵⁵ Henri Wallon, psicólogo francês considerado um dos precursores da psicologia dialética. Para ele a singularidade do homem se realiza mercê da dialética do EU e do OUTRO.

⁵⁶ LEMOS, Cláudia T. *op. cit.*

objetos lingüísticos nestas abordagens se deu por uma explicação inatista ou cognitivista. A autora analisa criticamente as diversas posturas encontradas sob o termo interacionismo.

Os trabalhos de Snow & Ferguson resultam na hipótese do "manhês". Estas pesquisas dirigem seus esforços para medir os efeitos da fala do adulto sobre o ritmo do desenvolvimento lingüístico das crianças. Segundo Lemos⁵⁷, este trabalho é identificado pela visão facilitativa da análise do comportamento lingüístico do adulto em interação com a criança e o ritmo de desenvolvimento lingüístico desta. Não explicita o processo, sendo, portanto, compatível com posições inatistas.

Os trabalhos de Bates, Dore e Halliday têm em comum a categorização dos comportamentos comunicativos da criança (gestual e/ou vocálico, vocal e/ou prosódico), no período que antecede a emergência da linguagem. Esse grupo se diferencia do anterior em função da mudança que faz de uma visão facilitativa para uma relação explicativa, que assegura um vínculo causal entre precursores (comportamentos comunicativos anteriores e/ou concomitantes à aquisição da linguagem: protocategorias) e a emergência da linguagem. O ponto central de análise é a continuidade funcional ou estrutural do período pré-lingüístico para o lingüístico e o argumento de um vínculo causal entre os dois níveis de desempenho (não-verbal e verbal). Para explicar a aquisição da linguagem, em especial da sintaxe, apelam ao domínio cognitivo. A intencionalidade do comportamento instrumental que inclui o comunicativo é fruto do desenvolvimento cognitivo e não produto da interação. O processo de gramatização que se inicia está também pré-programado a emergir em um momento do desenvolvimento. Estas interações comunicativas constituem o primeiro tipo de universais e, como tal, é parte da dotação inata para a linguagem.

Segundo Lemos⁵⁸, a posição de Halliday se afasta do interacionismo pelas mesmas razões anteriores: ênfase na relação entre a criança e o *input* lingüístico e a forma como a ampliação do lingüístico é incluída no social. A explicação do processo fica também por conta do desenvolvimento cognitivo. Nenhum dos trabalhos descritos anteriormente contribuiu na compreensão da relação entre interação social e desenvolvimento lingüístico, de forma a explicá-lo enquanto processo. Sua contribuição está na compreensão da ampliação do universo lingüístico da criança e na atenção dada aos seus comportamentos não-verbais.

⁵⁷ *ibidem*.

⁵⁸ *ibidem*.

Bruner, segundo Lemos, foi um dos primeiros pesquisadores a tomar a interação como unidade de análise. Acreditava que as estruturas lingüísticas refletiam as estruturas da ação e atenção humanas, sendo que, as últimas, conjugadas aos esquemas interacionais em que participa o adulto, são pré-requisitos para aquisição da linguagem. Porém, sua hipótese era de continuidade estrutural e, assim como outras hipóteses de continuidade estrutural ou funcional, ela contém a negação de seu pressuposto e não dá lugar para uma reflexão sobre como a interação modifica e amplia os recursos da criança, ou suas capacidades biológicas iniciais. Desta forma, Bruner abandona a hipótese interacionista em favor de uma visão facilitativa da interação na aquisição da linguagem.

Lemos⁵⁹ coloca-se ao lado de Ochs e Scollon para a constituição de um outro grupo de pesquisadores que buscaram nas relações entre os enunciados da criança e do adulto (no diálogo) as pistas para compreensão da sintaxe. Os resultados desses estudos serviram para apontar o “lugar” de reflexão sobre a aquisição da linguagem: o diálogo adulto-criança.

Segundo Lemos⁶⁰, os argumentos levantados contra o interacionismo parecem torná-lo inviável. Porém, conforme sua afirmação, nem se fez distinção entre *input* (universo lingüístico e não-lingüístico que a criança contempla, analisa e organiza) e “interação” (atividade desse organismo, que altera e é alterado por esse universo). Tampouco se deu atenção ao fato de o primeiro nível de atividades do organismo resultar de capacidades biologicamente dadas. É preciso, afirma, “reconsiderar estes aspectos antes de insistir nas limitações do modelo”. Questiona o fato das propostas interacionistas não assumirem sua contraparte construtivista. Isto se dá, segundo ela, basicamente, em função do compromisso histórico da psicolingüística com a lingüística e com as categorias por ela postuladas, o que gera como consequência teórico-metodológica uma concepção simplista da pragmática, colocando-a na seguinte ordem no desenvolvimento lingüístico: pragmática, semântica, sintaxe. “É preciso considerar que a criança assume e organiza os papéis sociais, inscritos nos fragmentos do discurso. Isso lhe possibilita conceber, a si e a outro, como sujeito”.

Desta forma Lemos delineia sua trajetória teórico-metodológica em favor de uma concepção de linguagem como atividade intersubjetiva, condicionando qualquer definição de linguagem como objeto a ser aprendido, a passar pelo sujeito constituído na relação que essa atividade instaura. Não se trata de uma simples relação entre a criança e a linguagem, mas

⁵⁹ *ibidem*.

⁶⁰ *ibidem*.

envolve uma atividade interpretativa do adulto, condição de sua própria constituição como sujeito da sua relação com a criança, responsável pela mútua regulação e dependência intersubjetivas.

A teoria Sócio-interacionista da aquisição da linguagem proposta por Lemos postula que sua natureza deve ser buscada na atividade intersubjetiva que transforma a dotação biológica em capacidades sócio-historicamente definidas. Não implica, portanto, nem uma determinação biológica, nem uma determinação social, mas transformações que são construídas nas relações e no contexto dos “homens”.

Porém, não estando livre de ser tomada em seu argumento por uma hipótese associacionista, que supõe um sujeito constituído anteriormente a esses processos, a autora retrata evidências de sua ocorrência anterior ao aparecimento do diálogo. Desloca, portanto, a compreensão da constituição do sentido para o processo de constituição da criança enquanto sujeito “capaz de espelhar, recortar e dar sentido ao comportamento do outro e, portanto, de si próprio.”⁶¹

Ela toma um argumento da psicologia de bases construtivistas, em que a construção do sujeito se dá a partir do outro, e convivem dialeticamente os processos de fusão e diferenciação, acreditando ser possível subjetivar-se, objetivando-se no espelho do outro.

Elucida a complexidade desta interação dialógica como constitutiva da própria linguagem na infância, em que os turnos conversacionais atuam de forma estruturante do próprio enunciado e da situação.

A linguagem instaura novas relações entre as pessoas, portanto, um episódio dialógico, e a interpretação lingüística que dele se faz não pode se isolar em sua instância sintática, sem que se considere sua complexidade pragmática e semântica.

Lemos⁶² suplanta os paradigmas interacionais existentes sobre a aquisição da linguagem, superando, com sua crítica epistemológica, a própria metáfora da aquisição. Demonstra que a sintaxe surge na fala da criança através da troca de papéis que esta faz durante o diálogo com a mãe. As raízes da sintaxe estão, segundo esta abordagem, nesse diálogo. Trata-se, inicialmente, de uma sintaxe vertical, que só aparece na fala a dois (criança e mãe). Dois processos são constitutivos neste momento: especularidade e complementaridade.

⁶¹ *ibidem*, p. 13.

⁶² LEMOS, Cláudia T. A sintaxe no espelho. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n.10, 5-15, 1986.

O termo especularidade vem de especular, de espelho e significa a retomada que a criança faz de partes do enunciado que o adulto acaba de dizer. A autora apresenta inúmeros dados de crianças em interação com suas mães que confirmam este processo. Ao tomar o turno conversacional na troca de papéis do diálogo, a criança repete partes do enunciado de sua mãe, “espelhando-se” nele. Em outros momentos a criança passa não somente a repetir fragmentos do discurso da mãe mas, complementa-os. A mãe inicia um enunciado e a criança o completa. Este processo Lemos definiu como complementaridade.

Esses processos mostram que a aquisição da linguagem tem uma história longa, que se inicia com um processo de incorporação de fragmentos lingüísticos à linguagem como um todo por parte da criança. Essa incorporação passa pelo outro, mais especificamente pela mãe, a qual interpreta e contextualiza estes fragmentos lingüísticos que inicialmente compõem uma sintaxe a dois.

Esse argumento mostra que a criança não adquire a sintaxe pelo uso passivo da linguagem, mas a constrói na relação com o outro. Lemos demarcou significativamente seu trabalho dessa época com uma visão construtivista em relação aos objetos lingüísticos. Esta visão é totalmente abandonada pela autora em favor de uma teoria lingüística que melhor coadune uma visão de língua, do sujeito e do outro.

Lemos⁶³ abandona o paradigma do construtivismo e a abordagem Sócio-interacionista sobre a aquisição da linguagem em favor da análise que contempla o sujeito e o inconsciente para melhor acolher as questões dos fragmentos, dos lapsos, da deriva dos enunciados da criança na busca de interpretação. Reformula sua posição teórica a partir de Lacan, Pêcheux e Saussure.

Com isso Lemos descaracteriza o enfoque Sócio-interacionista de suas pesquisas e passa a integrar o forte discurso psicanalítico presente nas pesquisas da infância nos últimos tempos no Brasil.

A psicolingüística, que se inicia sob uma forte influência behaviorista, tem com Chomsky sua grande revolução. Esta revolução introduz neste campo novos métodos de pesquisa e novos enlaces da lingüística com a psicologia que desencadearam muitas correntes novas de pesquisa, bastante instáveis em suas bases teóricas. Acreditamos que isso se deu, entre outras razões, em função de enlaces mal sucedidos entre psicologia e lingüística; por um

⁶³ LEMOS, Cláudia T. Processos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, n.1, p. 121-135, 1992.

lado em função de uma falta de tradição da psicologia em analisar os processos lingüísticos e, por outro lado, uma falta de tradição da lingüística em analisar a infância fora do modelo de linguagem do adulto. Esses enlaces precoces e mal sucedidos denotam, em nossa análise, uma falta de depuramento epistemológico das teorias, condição indispensável para um campo de pesquisa interdisciplinar.

Nesse momento revolucionário das pesquisas da área, surgem questionamentos fortes em relação à semântica, à pragmática e a busca de uma realidade psicológica leva a necessidade de ampliação das unidades de análise contempladas pela lingüística. O discurso passa a ser o foco de muitas pesquisas na busca dessa unidade mais ampla de análise e a análise do discurso surge como resposta a essas necessidades. Essa área, relativamente nova, tem na dinâmica da interlocução o ponto chave de uma abordagem que pretende extrapolar o limite da sentença.

Esses movimentos da psicolingüística deram origem a posições teóricas importantes, como é o caso do sóciointeracionismo no Brasil, porém passageiras em função da fragilidade de seus enlaces teóricos.

Apesar de as últimas publicações⁶⁴ no Brasil apresentarem novas tendências para a área que de certa forma questionam o enfoque sócio-histórico com argumentos psicanalíticos, indagamos se não somos levados a dar uma ênfase sempre maior às teorias estruturalistas. Isto tanto referindo-nos à psicologia quanto à lingüística.

Esse fato nos leva a mostrar o cenário diferente das teorias soviéticas⁶⁵. Elas traçam seus argumentos na busca da compreensão sobre a natureza da linguagem na significação, sendo que para isso buscam os padrões que governam a interação social humana. Estão, portanto, sempre mais voltadas aos processos psicológicos e lingüísticos que às suas estruturas. Foi notória a influência da psicologia sócio-histórica no Brasil na década de 80, sendo irrestrita a diferentes campos de pesquisa, inclusive à lingüística. A questão da interação social levantada nos pressupostos de Vygotsky imprimiu um cunho social às pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Porém nos parece que nem a psicologia, nem a lingüística resistirão às fortes tendências do gerativismo ou da psicanálise em sua forte tradição estruturalista.

⁶⁴ cf. CADERNO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS 26. *Psicolingüística*. UNICAMP/IEL : Campinas, n. 26, jan./jul., 1994.

⁶⁵ cf. WERTSCH, J.V. *Recent trends in Soviet Psycho-linguistics*. New York : Sharpe Inc., 1977.

Acreditamos, porém, que a continuidade das pesquisas de cunho sócio-histórico na infância não deva deixar de fazer presença, em forma de contradição, como o contraponto às fortes tendências estruturalistas de nossa tradição acadêmica, tanto na psicologia, quanto na lingüística. Para isso consideramos necessário que se configure uma concepção clara sobre o discurso, que possa ser epistemologicamente coerente com uma visão social da infância. Nesse ponto, como nos esclarece Castro⁶⁶, Bakhtin parece ser “o autor que mais condições reúne, em função de suas preocupações epistemológicas, de conferir alguma sistematização teórica e metodológica para o estudo do discurso”, dentro de uma concepção social e histórica da linguagem.

Pretendemos inserir uma perspectiva de análise para a linguagem e suas patologias, na infância, que possa valorizar a interação dialógica, guardando todas as complexidades apontadas por Bruner e Lemos, tanto do ponto de vista do objeto lingüístico, como do sujeito, no desenvolvimento infantil. Temos consciência, porém, que este campo, do discurso, vem sendo tratado de forma marginal pela lingüística, em relação aos demais estudos. Queremos garantir uma metodologia e uma coerência epistemológica que não nos faça cair nesse lugar.

As pesquisas publicadas no Brasil, resultado da influência dos trabalhos considerados interacionistas na última década, têm sido de grande relevância para compreensão da aquisição e das patologias da linguagem na infância. Sua importância está principalmente na ampliação teórica e metodológica que esta abordagem promoveu libertando a análise lingüística dos limites do terreno intelectual.

Entre esses trabalhos destacamos a pesquisa de Perroni que, pela coerência entre teoria e metodologia, conseguiu revelar as questões lingüísticas referentes, principalmente a construção da coesão intratextual do discurso infantil, sua relação com noções de tempo e espaço, que até então eram analisadas por sua versão do desenvolvimento cognitivo. Esse trabalho foi realizado com crianças sem indicação de patologias de linguagem, mas muito tem contribuído para a avaliação de casos considerados patológicos.

Perroni⁶⁷ pesquisa o discurso narrativo na infância, em sua forma constitutiva, através de um acompanhamento longitudinal de duas crianças entre 2 e 5 anos de idade. Identifica características embrionárias deste discurso desde as primeiras interações lingüísticas entre as

⁶⁶ CASTRO, Gilberto. *Em busca de uma lingüística sociológica : contribuições para uma leitura de Bakhtin*. Curitiba, 1993. Dissertação (Mestrado em Lingüística da língua Portuguesa) Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 1993, p. 98.

⁶⁷ PERRONI, Maria Cecília. *O Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo : Martins Fontes, 1992.

crianças e os adultos, que se ampliam até o momento em que a criança assume o papel de narradora em sua comunidade lingüística. Neste percurso a autora observa características lingüístico-discursivas que se modificam à medida que a criança se torna mais autônoma em sua relação lingüística com o adulto. Estas mudanças denotam três momentos com formas próprias de narrar da criança entre 2 e 5 anos de idade, que a autora definiu como protonarrativa, narrativa primitiva e, por fim, a narrativa propriamente dita.

A forma inicial, a protonarrativa, é caracterizada por um discurso compartilhado, que ainda não tem a forma de uma narrativa, mas que denota suas origens em um estágio em que as construções lingüísticas das crianças se dão em conjunto com o adulto, tendo este uma participação mais ativa. Nesta fase a criança não constrói uma narrativa propriamente dita, mas, direcionada por perguntas do adulto, ambos formam um discurso compartilhado, um verdadeiro “jogo de contar”. Neste jogo de contar, associado ao papel de espectadora em que a criança se coloca diante das histórias do adulto, Perroni⁶⁸ reconhece a natureza dialógica do discurso narrativo. Neste primeiro momento, ainda em estado embrionário, o discurso narrativo é tecido nas relações lingüísticas entre a criança e o adulto, em forma de “protonarrativas”. A capacidade de narrar pode ser vista, desde esta fase, como originando-se na interação da criança com um adulto interlocutor “básico”, sendo que ela, a criança, aos poucos vai assumindo seu lugar na comunidade lingüística à medida que se torna independente do adulto.

Passa, então, segundo as conclusões de Perroni, pela constituição do papel do sujeito da enunciação, na relação dialógica, inicialmente em forma de jogo de contar, as origens do discurso narrativo. “O jogo de contar surge, portanto, em um momento em que o estabelecimento de turnos e de papéis no diálogo já se deu e funciona como um esquema de interação específico, de expectativas, pela criança, da natureza do discurso narrativo.”⁶⁹

A identificação destes papéis, que se constituem à medida que a criança é inserida no mundo lingüístico, só é possível em função da perspectiva adotada pela autora. Ela apreende do diálogo as origens do discurso narrativo, valorizando a constituição de papéis, a percepção dos turnos conversacionais, como domínio de um conhecimento tecido na interação da criança com o adulto, e como constituintes deste discurso na ontogênese.

⁶⁸ *ibidem*, p. 50.

⁶⁹ *ibidem*, p. 68.

Depois dos três anos de idade, Perroni já observa a presença do discurso narrativo, porém em forma primitiva, caracterizado em forma de estória, relato e caso.

A “estória” é considerada uma forma narrativa com enredo fixo, de grande importância entre 3 e 4 anos de idade em função das marcas lingüísticas que caracterizam sua abertura (era uma vez, verbo no imperfeito), a ação narrada (daí, então, depois, um belo dia) e o fechamento (acabou a estória, foram felizes para sempre). A criança inicialmente conta “estórias” em conjunto com o adulto e mais tarde passa a narrá-las com mais autonomia.

O “relato” é considerado por Perroni uma narrativa em que se contam experiências pessoais, vividas em momentos anteriores ao da enunciação. A partir das protonarrativas as crianças já iniciam suas tentativas, em conjunto com o adulto, de relatar experiências vividas. A partir dos 3 anos de idade é observada nas perguntas que o adulto dirige para a criança, a presença de “quando”, o que passa a iluminar, segundo conclusões da autora, as relações temporais da experiência passada da criança.

Perroni⁷⁰ assinala a dificuldade da criança com esse tipo de narrativa em função de dois fatos. Em primeiro lugar trata-se de um tipo de narrativa que “não tem enredo fixo”, o que exige da criança a reconstrução lingüística dos fatos por ela vividos e, em segundo lugar, exige, ao mesmo tempo, “compromisso com a plausibilidade”.

Os “casos” são definidos por Perroni como um tipo de narrativa em que a criança faz uso de uma macroestrutura preexistente nas estórias, que funcionam como uma moldura ou arcabouço lingüístico, o qual a criança preenche através de recursos lingüísticos e extralingüísticos definidos como “colagens”, “combinações livres” e “apoio no presente”. Com estes recursos a criança recorta e cola partes de estórias que lhe são familiares, combinando livremente enredos de diferentes estórias, inclusive as de sua criação, inserindo fatos vivenciados ou contados a ela com mescla de situações concretas observadas no momento presente. Estas operações se dão a partir de um domínio da estrutura das narrativas que a criança já possui.

Este salto lingüístico e cognitivo no desenvolvimento da criança a leva para mundos imaginários, onde a fantasia lhe permite a criação de inúmeras realidades. Esta possibilidade liberta a criança da percepção sensorial, do presente, do concreto, transportando-a para outros mundos possíveis.

⁷⁰ *ibidem*, p. 107.

Tanto a estória como os relatos e casos são considerados formas primitivas de narrar, em que o adulto, enquanto cúmplice da criação dessas realidades, permite à criança se constituir como locutora.

À medida que a criança se torna mais ativa e autônoma na construção de suas narrativas, é observado um movimento de papéis entre os interlocutores do diálogo. Esta mudança se dá a partir de construções de pontos de referência pela criança decorrentes das eliciações de suas lembranças provocadas pelo adulto com expressões como “lembra” e “sabe”, direcionadas pelas estruturas com “quando”.

O adulto passa a cobrar certa plausibilidade nos relatos da criança e a limitar as situações de aceitação dos casos. Este fato gera uma situação de tensão nas relações, uma instabilidade denotativa de uma mudança nos papéis dos interlocutores.

A modificação no papel do adulto no diálogo com a criança leva Perroni a caracterizá-lo como “adulto fera”, aquele que já não aceita mais tudo o que a criança produz linguisticamente, buscando a plausibilidade dos seus relatos. A plausibilidade na narrativa da criança exigida pelo adulto interlocutor a leva a ter que garantir, na construção de suas narrativas, o conhecimento do interlocutor. Além disso, um outro compromisso com as relações dos eventos para reelaborar o passado parece se tornar explícito. A criança passa então a estabelecer pontos de referência partilháveis pelo interlocutor ao mesmo tempo que ordena temporalmente os eventos. Neste momento a autora aponta uma passagem que subjaz à constituição da criança como narradora.

O adulto que inicialmente tomara parte mais ativa nas protonarrativas, passa a constituir-se como um interlocutor em posição de simetria com a criança. Porém, essa passagem é considerada pela autora como um momento de tensão. Ao dominar a técnica narrativa a criança passa a criar realidades que servem como contra-argumentação às ordens e imposições do adulto. Tanto as mentiras como os casos provocam conflito na relação da criança com o adulto, que começa a limitá-la em sua liberdade de criar realidades que não correspondem exatamente nem ao sistema ordinário do adulto, nem ao das estórias tradicionais.

O papel da criança é identificado por Perroni como ativo, de enfrentamento do adulto, mantenedor de conflito, cuja solução se dá no acordo que leva a criança a decidir “o que”, “quando” e “para quem” narrar. Para ilustrar esta passagem Perroni traça uma analogia com a estória da bela e da fera:

Considerando como exemplo a Bela e a Fera, pode-se lembrar que a Fera é um estágio transitório de encanto do príncipe cujo papel é o de, instaurando o desequilíbrio do estado original de coisas, levar a Bela a uma nova visão. Da mesma forma o adulto transformado em Fera é também um estágio transitório que leva a outro, em que o papel de cada interlocutor na interação não é mais o mesmo. Contudo, é importante ressaltar que o feitiço do príncipe transformado em Fera da estória só se desfaz pela atuação da Bela que, mesmo ignorando o encanto, aceita casar-se com ele. Da mesma forma, a criança não pode ser vista como totalmente passiva na passagem para esse novo estágio: ela não só enfrenta a Fera como acaba entrando num acordo com ela. (PERRONI, 1992, p.195).

O desfecho deste conflito se dá com o reconhecimento que a criança faz das regras que regem os tipos diversos de discurso, assumindo seu papel como narradora. Deste acordo a criança parece despertar a consciência em relação às formas discursivas e a possibilidade de negociação com o adulto quanto ao tipo de discurso. Respeitando esta negociação a criança dará continuidade à criação de casos, estórias ou relatos.

Em nenhum momento Perroni deixa de ser fiel à sua proposta de apreender no diálogo adulto-criança, na interação, o desenvolvimento do discurso narrativo. Tomando a instância dialógica a autora cria uma perspectiva que se distancia dos estudos tradicionais sobre a aquisição da linguagem. Ao afastar-se das categorias tradicionalmente estabelecidas pela lingüística, aponta a dimensão em que a linguagem, pela via do adulto, permite à criança a criação de mundos reais e imaginários, a distinção do real e do imaginário, a sua inserção na ordem do mundo dos adultos. Com isso a autora explicita o processo de construção da coerência do discurso infantil, a partir da interlocução com o adulto. Pela linguagem a criança organiza os eventos em ordem temporal, organiza seu saber, suas lembranças. A memória toma a dimensão do vivido que é redimensionado pela linguagem. Com ela, também, a criança toma a ordem dos homens para constituir-se como narrador; nesse papel reconhece o outro como interlocutor e a partir dele elabora seu discurso, cria seus personagens, reconstrói a realidade.

A preocupação de Perroni em buscar as origens da linguagem no diálogo promoveu uma ampliação na compreensão sobre sua aquisição. A busca da dimensão discursiva orientou um novo tipo de análise que supera as categorias verbais e revela, na intersubjetividade, a função constitutiva da linguagem para os sujeitos do discurso.

Consideramos o trabalho de Perroni uma contribuição importante para os estudos da psicolingüística, em função de seus fundamentos teóricos e metodológicos. Acreditamos que essas mesmas bases devem ser adotadas para as pesquisas de patologias da linguagem na

infância. Porém, essa passagem precisa ser cautelosa, para que não se cometa uma associação direta dos dados analisados pela autora, como fases do desenvolvimento do discurso narrativo. Isso levaria a uma forma comparativa simplista do discurso narrativo normal com o patológico. Somaria apenas aos quadros de retardo de aquisição da linguagem o retardo na aquisição do discurso.

Esse fato nos leva a refletir sobre a importância de uma concepção clara em relação a infância, ao desenvolvimento e ao discurso. Se o discurso for analisado fora das formas de atividade próprias da infância, caracterizadas no grupo social, não ultrapassará os limites de uma análise sistêmica. Assim, as formas discursivas próprias da infância poderão ser analisadas do ponto de vista da criança. Nesse caso a visão de desenvolvimento se restringirá aos limites impostos pela psicologia individual.

Por outro lado, se o discurso infantil for analisado do ponto de vista social e histórico, as formas de agir, pensar e falar da sociedade não serão dissociadas das formas próprias de linguagem da criança.

Essas questões contemplam, sem dúvida, diferentes visões de homem e de mundo, e não podem ser ocultadas quando se pretende desvendar, em especial, de uma forma considerada científica, os “mistérios da infância”.

Acreditamos que as pesquisas que tiveram como foco o estudo da linguagem na infância nos últimos anos caminharam demasiadamente no sentido de não excluir seu objeto maior e total de estudo: a criança. Tiveram ainda uma ampliação dessa visão ao considerá-la um ser social, o que remeteu os pesquisadores para as instâncias dialógicas e ampliou os limites das palavras e sentenças para o discurso.

A ampliação do objeto de estudo da psicolinguística ocorrida nas últimas décadas não se restringiu à aquisição da linguagem oral. As pesquisas sobre a aquisição da linguagem escrita também passaram pelos mesmos questionamentos epistemológicos.

Pretendemos continuar nossa discussão sobre as teorias que procuraram iluminar a linguagem na infância, porém, agora, com ênfase nas pesquisas sobre língua escrita. Nesse campo, os problemas não diferem muito daqueles já levantados anteriormente, porém passam, de maneira mais forte, pelo dilema das teorias da aprendizagem.

Tradicionalmente, os problemas relacionados à leitura e escrita não ultrapassavam os limites das questões metodológicas, sendo a preocupação dos educadores sempre voltada para a identificação dos melhores métodos de alfabetização, os quais podiam ser classificados em

dois grupos: analíticos e sintéticos. Esses métodos procuravam sempre a melhor forma de apresentar a escrita para a criança, visando sua melhor aprendizagem. O primeiro grupo parte das unidades maiores da escrita, que devem ser significativas para a criança, levando-a ao reconhecimento global das palavras ou orações. Pressupõe a leitura como tarefa fundamentalmente visual, daí sua denominação: ideovisual. O segundo grupo, dos métodos sintéticos, parte de unidades menores da língua (sílabas, letras e fonemas), com ênfase para a relação som-grafia, na análise auditiva.

Apesar das discrepâncias entre esses enfoques metodológicos, e mesmo a tentativa de superá-los com a criação de métodos mistos, as soluções metodológicas não ultrapassaram, em seus desacordos, os limites das estratégias perceptivas em jogo, auditivas ou visuais. Além disso, não conseguiram desvendar questões referentes à concepção de língua e de aprendizagem que esses métodos ocultavam.

Em ambos os casos, postulava-se tanto uma visão de língua ideal quanto uma visão de criança cujo desenvolvimento deveria também corresponder aos padrões ideais.

A ênfase nos aspectos perceptivos realçava certas habilidades na criança que deveriam estar prontas a uma certa fase evolutiva para que as associações entre oral e gráfico pudessem acontecer. Esse caráter associacionista dos métodos de alfabetização denota uma visão de desenvolvimento que se dirige a seu produto, e não a seu processo, o que garante uma visão da aprendizagem pelos processos mecânicos de pareamentos perceptuais entre som e letra, cuja repetição sucessiva leva à memorização.

A discussão desses métodos não ultrapassou o modelo considerado tradicional de alfabetização, que se sustentava teoricamente em uma visão de desenvolvimento como processo cumulativo de habilidades, passíveis de descrição científica, apoiado em uma visão associacionista da aprendizagem. Tomava como modelo de língua a linguagem constituída do adulto, além de concebê-la como padrão fixo e imutável.

Essa concepção foi criticada por vários psicólogos e linguistas em função de ignorar totalmente os percursos que o sujeito faz sobre o objeto de que se apropria. O modelo de escrita tomado como referência é o do adulto, ao qual a criança deve corresponder com o treino intensivo. Os desvios apresentados em relação aos padrões fixos da língua são analisados como “incompetência” por parte da criança. A partir dessa visão são lançados os padrões para diagnóstico do desenvolvimento da escrita.

Conforme denuncia Possenti⁷¹, essa visão de língua recobre apenas a variedade utilizada pelas pessoas cultas, ocultando as diversidades por preconceito cultural. A variação lingüística é tomada como desvio, deturpação de um protótipo, o que se complementa com a definição de gramática enquanto conjunto de regras (descritas) que devem ser seguidas por aqueles que desejam falar bem (prescrição). Ao tomar uma variedade culta como padrão e como única correta, exclui, marginaliza e preconceitualiza várias camadas da população, principalmente a criança.

A crítica a essa posição deu-se na psicologia, a partir dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky⁷², que acusaram o descuido da escola com a competência lingüística da criança e, principalmente, com suas capacidades cognoscitivas. As autoras observam uma prática dissociadora de alguns docentes que se definem piagetianos na hora da matemática e associacionistas na hora da leitura. Sustentam duas concepções de criança: num momento como ativa e criadora e, em outro, vista como passiva, receptora e ignorante.

As autoras analisam a leitura e escrita dentro de uma teoria geral dos processos de aquisição do conhecimento, adotando uma concepção de aprendizagem inerente à psicologia genética de Piaget. Consideram a escrita como um objeto de conhecimento, analisam o conflito cognitivo no processo de aprendizagem e vêem o erro como fundamentalmente construtivo no processo. Suplantam com isto a discussão metodológica, deslocando a análise do ponto de partida dos processos de leitura e escrita do conteúdo para o próprio sujeito. Isto faz com que a aquisição da escrita seja concebida do ponto de vista da construção individual do conhecimento.

Esse ponto de vista contrapõe-se aos procedimentos de ensino baseados nas concepções adultas da língua escrita, apontando os erros da criança como parte do processo construtivo. Esse trabalho estabelece um paralelismo entre história cultural e psicogênese, coerente com a epistemologia piagetiana. Assim, a aquisição da leitura e escrita passa a ser compreendida do ponto de vista da construção dos objetos lingüísticos por parte da criança, a qual, concebida nos moldes universais da construção do conhecimento, apresentará em seu desenvolvimento uma sequência de fases que revelam seu nível de hipóteses, até apropriar-se do sistema alfabético da língua.

⁷¹ POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, L. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel : Unicamp/Assoest, 1984.

⁷² FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985.

A contribuição do trabalho Ferreiro⁷³ revelou os erros das crianças como sinais denotativos de conflitos cognitivos e demonstrou, com muita coerência empírica, uma certa estabilidade sobre as hipóteses da criança em relação ao processo de aquisição da escrita alfabética. Compreendeu a linguagem como parte de uma função simbólica geral, a função semiótica conforme definida por Piaget, entendida como a possibilidade de diferenciar significantes de significados, inicialmente observada durante o segundo ano de vida, juntamente com outros significantes diferenciados como imitação diferida, jogo simbólico, imagem mental e expressão gráfica. Passou a compreender a escrita como objeto simbólico, investigando sua gênese no desenvolvimento simbólico da criança. Inspirada na epistemologia piagetiana, se espelha no sujeito epistemológico universal de Piaget, assimilando a noção de representação como processo individual e a linguagem como produto da inteligência.

A originalidade desse trabalho está justamente na vinculação de novas perspectivas sobre a aprendizagem da língua escrita⁷⁴, presente em pesquisas desenvolvidas em vários países, à perspectiva piagetiana de desenvolvimento infantil.

Porém, apesar da importância do conflito cognitivo apontado pelas autoras, seus fundamentos epistemológicos não permitem considerar os aspectos das funções e configurações da escrita na dimensão simbólica além dos limites da representação individual.

Além disso, esse trabalho denota também a falta de coerência epistemológica presente na concepção de língua, para a qual a autora cita especialmente Chomsky, e para a concepção de desenvolvimento e aprendizagem, onde se inspira especialmente na epistemologia genética de Piaget. O debate⁷⁵ ocorrido entre esses autores explicita, com clareza, as divergências entre o construtivismo piagetiano e o inatismo chomskyano.

Ferreiro introduz um conhecimento novo sobre a aquisição da escrita que leva a uma hipotetização em relação a fases do seu desenvolvimento (escrita pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética). Isso resulta da identidade entre os processos de aquisição do conhecimento no campo da linguagem escrita e os processos de apropriação do conhecimento dos objetivos físicos e lógico-matemáticos estudado por Piaget.

O trabalho de Ferreiro suplantou as discussões metodológicas no processo de alfabetização e introduziu uma visão desenvolvimentista na área, com a psicogênese da língua

⁷³ *ibidem*.

⁷⁴ FERREIRO (1985) se refere a pesquisadores importantes nesta área como Kenneth Goodman, Frank Smith, Charles Read e Carol Chomsky.

⁷⁵ cf. PIAGET, Jean & CHOMSKY, Noam. *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem: O debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky*. São Paulo : Cultrix, 1993.

escrita. A forte influência lingüística, especialmente pelos trabalhos de Chomsky, somada ao construtivismo Piagetiano denota o caráter estruturalista nos trabalhos da autora, que busca regularidades no processo de aquisição da escrita, em forma de uma identidade com os universais do pensamento.

Esses fatos dão um cunho cognitivista a pesquisas de Ferreiro, pois relaciona a aquisição da escrita aos processos cognitivos conforme a epistemologia genética de Piaget, subordinando linguagem ao desenvolvimento cognitivo, e às suas leis gerais e universais. Este fato desconsidera o papel das incessantes elaborações dos sistemas simbólicos na reestruturação da atividade mental do homem no processo histórico.

O trabalho de Ferreiro repercutiu demasiadamente nos meios educacionais brasileiros na década de 80 e, assim como nas pesquisas de aquisição da linguagem, o caráter cognitivista da teoria sofreu duramente as críticas por parte da psicologia sócio-histórica, direcionadas, especialmente no Brasil, por Smolka.

O trabalho de Ana Luiza Smolka trouxe uma inovação nas pesquisas sobre a aquisição da escrita principalmente porque ousou ir à frente das mais inovadoras pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro que faziam parte do discurso oficial do Brasil. Smolka⁷⁶ não se mostra satisfeita com as respostas que o construtivismo piagetiano vinha trazendo a questões das diversidades sociais e culturais dentro da sala de aula. Imbuída na busca histórica, sócio-cultural, psicológica das origens e raízes da linguagem escrita e na diversidade em que é produzida, ela discute amplamente as teorias lingüísticas e psicológicas e as práticas pedagógicas delas decorrentes, no contexto sociopolítico e econômico brasileiro.

Preocupada em apreender a criança em sua realidade social e cultural tece uma longa crítica às teorias de aquisição da escrita que não privilegiam o papel da interação, do discurso, e que excluem o aspecto fundamentalmente social das condições e do funcionamento da escrita em suas pesquisas. Coloca-se ao lado de pesquisadores que instituem uma concepção de linguagem enquanto interação e incorpora os pressupostos epistemológicos da psicologia sócio-histórica à questão pedagógica de alfabetização. Seu trabalho ganha o caráter intersubjetivo na construção deste conhecimento, e a universalidade do processo cognitivo é substituída pelo jogo das representações sociais e políticas:

⁷⁶ SMOLKA, Ana Luiza B. *A Criança na Fase Inicial da Escrita: A Alfabetização Como Processo Discursivo*. São Paulo : Cortez, 1991.

Nesse sentido, alfabetização é um processo discursivo. A criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura: aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita... Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?(SMOLKA, 1993, p.63).

A partir deste quadro de análise, Smolka introduz a questão da discursividade (e da interdiscursividade⁷⁷) no lugar da explicação lógica e universal de níveis de hipóteses de Emília Ferreiro. Dirige sua análise sobre aquisição da escrita para a constituição do sentido que implica a interação com o outro e, portanto, pressupõe um interlocutor. Analisa as formas de escrita infantil tomando a “interdiscursividade” e a “constituição do sentido” como critérios, aproximando os diferentes momentos de aprimoramento por que passa a escrita da criança ao discurso interior.

Smolka reanaliza a aproximação que Vygotsky fez da fala interna com a fala egocêntrica infantil, relacionando a escrita inicial da criança às características de incompletude, predicação, abreviação sintática e integração de sentido do discurso interior.

Incorpora ao discurso interno⁷⁸ a noção de dialogia de Bakhtin e instaura uma nova visão sobre a gênese do discurso escrito, nas bases da linguagem egocêntrica de Vygotsky.

Superando a análise puramente fonética, ortográfica, lógica ou gramatical, Smolka toma o texto e suas condições de produção, de constituição de sentido, como unidade de análise. No texto escrito, através do significado, ela analisa as marcas da dialogia enquanto instância da interdiscursividade.

A análise que desenvolve dos textos infantis é fiel a esta proposta, o que a leva a depreender o intenso movimento intertextual que as crianças fazem, a partir do qual ampliam o seu próprio dizer e incorporam, no texto escrito, a multiplicidade das vozes que a rodeiam.

O trabalho de Smolka tem contribuído para as reflexões de caráter social e político da alfabetização, dando relevância aos aspectos da interação social como base para a concepção de aprendizagem. Pressupõe o papel da linguagem como organizadora para as funções cognitivas com destaque para o papel metalingüístico atribuído à linguagem egocêntrica.

O fracasso escolar, inicialmente analisado preconceituosamente como carência ou incompetência, é substituído no cognitivismo de Ferreiro por uma visão estruturalista, que concebe a construção do conhecimento de forma individual e organiza-o em níveis de

⁷⁷ SMOLKA (1991) diz tomar emprestado este termo de Dominique Mangueneau.

⁷⁸ VYGOTSKY não falava em discurso interior dialógico.

hipóteses. Smolka concebe o processo em suas dimensões sociais e políticas, voltando-se para as questões dialógicas presentes no processo de letramento, analisando-o sob a luz das instâncias da interdiscursividade. O fracasso analisado em uma instância dialógica ganha relevância pela denúncia social e política que faz do processo de alfabetização. Ao deslocar o eixo de análise para a constituição do sentido, desvenda o ocultamento que a escola faz do significado da escrita infantil ao valorizar os aspectos formais da linguagem. Não privilegia, portanto, a diversidade, mas toma a linguagem em seus padrões fixos, normativos e principalmente em sua variação culta para discriminar, preconceitualizar e patologizar a criança.

Porém, o trabalho de Smolka não explica as operações lingüísticas que a criança faz ao apropriar-se da escrita, não se detendo nas construções lingüísticas presentes no processo de letramento, normalmente compreendidos pela escola como sinais patológicos. Dá relevância, portanto, ao processo, com ênfase na interação como forma constitutiva do discurso escrito. Não explicita, porém, as construções lingüísticas originárias e constitutivas do processo.

Na lingüística o processo de letramento vem ganhando ênfase com trabalhos de relevância destinados ao campo da lingüística aplicada.

Desde a década de 70, Cagliari⁷⁹ denuncia a forma como a ortografia vem sendo tratada na escola, o apego do ensino à gramática normativa e a forma descontextualizada que esse ensino propõe enquanto metodologia. A dissociação entre língua oral e escrita é a maior denúncia de Cagliari, o que leva a se tomar a escrita ortográfica como base para o processo de alfabetização, desconsiderando o apego às formas fonéticas da língua que a criança faz ao se apropriar da escrita. Este apego, que leva a construções próprias no início da alfabetização, são considerados “burrice da criança” e revelam a incapacidade da escola em analisar a fala com a mesma competência que a criança apresenta.

Essa crítica de Cagliari abre caminhos para se refletirem as questões patológicas da escrita em outros ângulos, que não localizam o problema apenas no aluno. A escola também precisa conscientizar-se de suas dificuldades em compreender o uso da linguagem infantil, para deixar de criar patologias nos alunos. Nesse aspecto o autor afirma que:

⁷⁹ CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo : ed. Scipione, 1991.

O aluno que escreve errado o ene () ou inverte o esse () o faz não porque é deficiente, ou tem problema de discriminação, problema motor, de lateralização ou outros que a escola inventa para entender esse erro. Ele pode escrever assim simplesmente porque lhe ensinaram, ou ele deduziu a partir de sua experiência como usuário do sistema de escrita que se devem escrever as letras começando sempre (ou quase) pelo canto esquerdo de cima e depois descendo ou indo para a direita. A escola muitas vezes procura a causa do insucesso do aluno em lugares errados. Em vez de atribuir-lhe uma deficiência, por que não investiga melhor, antes, que tipo de reflexão a criança está fazendo quando comete seus erros? (CAGLIARI, 1991, p31).

Cagliari aponta a injustiça que se comete nas avaliações escolares quando se reprova um aluno por considerá-lo incapaz de discriminar sons e imagens ou de concentrar-se no trabalho intelectual. Considera o erro da escola não como fruto de uma psicologia ou pedagogia distorcidas mas, acima de tudo, de uma visão deturpada do fenômeno lingüístico. A escola apega-se à escrita ortográfica, a qual não admite variação e generaliza o ensino de formas fixas da língua, desconsiderando seu funcionamento e seu uso.

O trabalho de Cagliari deu início a uma verdadeira reflexão lingüística sobre as primeiras marcas da oralidade, em especial aos seus aspectos fonéticos, presentes na escrita inicial das crianças em processo de alfabetização. Mostra como as diversidades presentes na língua oral podem se presentificar na fase inicial da escrita, denunciando a escola por negar estas diversidades, não se permitindo perceber as formas próprias de linguagem da infância, tampouco as relações lógicas entre oralidade e escritura próprias das crianças. Essas relações são tomadas pela escola como distorções ou patologias e justificam a atitude repudiante e onipotente de reprovação ou encaminhamento de muitos alunos.

Essa crítica também vem sendo desenvolvida por vários lingüistas preocupados com as questões do ensino da língua e das patologias da escrita dele decorrentes. Scarpa⁸⁰, Coudry & Scarpa⁸¹ denunciam esta visão fragmentada e descontextualizada da linguagem que desconsidera as operações lingüísticas específicas da criança ao apropriar-se da linguagem, compreende-as como sinais patológicos. Aí incluem-se muitos alunos que não conseguem corresponder aos padrões esperados pela escola, no tempo determinado por ela, insistindo-se em revelar uma patologia do aluno.

As autoras mostram que as crianças já têm pistas de como começar a ler e a escrever através da linguagem oral, a qual funciona como mediadora de outros processos lingüísticos, e

⁸⁰ SCARPA, Ester M. Aquisição da Linguagem e Aquisição da Escrita: Continuidade ou Ruptura? In: Estudos Linguísticos. XIV Anais de Seminários do GEL. Campinas, São Paulo, 1987.

⁸¹ COUDRY, Maria Irma C. & SCARPA, Ester M. De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit. In: *Fonoaudiologia e Lingüística*. São Paulo : EDUC, 1985 (1990).

também através de experiências com elementos de escrita que incorpora. A escola bloqueia o acesso que a criança tem à escrita pela via oral, substituindo-o pela ênfase a aspectos mecânicos, reduzindo sua aprendizagem a uma técnica. Como consequência, não contempla os episódios intermediários no processo de aquisição da escrita, os quais retratam sua construção nas experiências da criança com a oralidade. Esses processos intermediários revelam as operações epilingüísticas da criança, que ocorrem no momento em que ela está refletindo sobre um objeto de conhecimento novo. Essas operações explicitam as hipóteses que a criança está fazendo sobre o objeto lingüístico que está construindo.

Quando a criança escreve, por exemplo, “secova” para “escova”, “setar” para “estar”, a escola corrige, desconsiderando a possibilidade de ela estar fazendo uma hipótese sobre a sílaba escrita, transformando-a em CVCV, com a qual provavelmente já possui experiência. A criança é levada a aprender por um modelo simplificado (cartilha), descontextualizado e fragmentado, no qual os erros, as operações epilingüísticas, são considerados sintomas de patologias.

As operações lingüísticas próprias das crianças em processo de alfabetização são também enfatizadas nos trabalhos de outros lingüistas como Fiad⁸², Abaurre⁸³, que têm se voltado para a análise das marcas do conhecimento lingüístico da criança na construção de textos. Compreendem a aquisição da escrita como parte de um processo mais geral de aquisição da linguagem, definindo-a como um período particular em que a elaboração do sistema lingüístico da criança coloca-se mediante o trabalho simultâneo com a linguagem oral e escrita. O trabalho dessas autoras têm se voltado à análise do processo de refacção dos textos infantis, através do qual são encontradas as pistas para se compreender o processo de construção da linguagem. Silva⁸⁴, também imbuído dessa preocupação, mostra como a fala está diretamente envolvida nos critérios de segmentação utilizados na elaboração de textos infantis.

Esses trabalhos sustentam-se teoricamente em uma concepção de linguagem que contempla seu uso em situações concretas de interlocução e tiveram suas bases na lingüística textual. A definição de texto foi fruto de uma preocupação com a unidade semântica e pragmática da linguagem. Essa preocupação introduz novos elementos de análise (elementos

⁸² FIAD, Raquel Salek. O estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar. In: Seminários do GEL (23 : 1994 : São Paulo). *Anais*. São Paulo, 1994.

⁸³ ABAURRE, Maria Bernadete. Índícios das primeiras reelaborações nos textos infantis. In: Seminários do GEL (23 : 1994 : São Paulo). *Anais*. São Paulo, 1994.

⁸⁴ SILVA, Ademar. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo : Contexto, 1991.

coesivos como referência, elipse, coesão lexical, substituição e conjunção) que ampliam os estudos lingüísticos para um plano textual, discursivo.

Os conceitos de texto e discurso no Brasil influenciaram os trabalhos sobre aquisição da linguagem, tanto oral quanto escrita. Esses estudos se voltaram a uma preocupação com os objetos lingüísticos enquanto processo e não como produto do desenvolvimento infantil, deslocando sua ênfase ao uso efetivo da linguagem na interação.

Essa inspiração sócio pragmática nos estudos da linguagem levou muitos lingüistas à busca de teorias do discurso, do texto, teorias que pudessem ampliar os limites das categorias lingüísticas tradicionais, assim como situar a linguagem num contexto histórico e em um sujeito de fala. Essa ampliação dos estudos lingüísticos e também psicolingüísticos inspirou trabalhos muito importantes para a reflexão sobre a aquisição da escrita, como o estudo naturalista de Mairink-Sabinson, desenvolvido com o objetivo de investigar a função da escrita para a criança que não sabe ler e escrever.

Mairink-Sabinson desenvolve um estudo de caráter longitudinal-observacional sobre a aquisição da escrita a partir dos dados de um diário que a pesquisadora registra de sua filha Lia. Seu trabalho procura ressaltar o uso e as funções atribuídos à escrita por uma criança a partir dos dois anos de idade e o papel do adulto letrado na constituição desses usos e funções.

A autora observa que os primeiros usos que a criança faz da escrita são “rituais”, surgem da incorporação de comportamentos não-verbais e verbais dos adultos letrados, a partir de situações vivenciadas em conjunto no dia-a-dia, como falar ao telefone, passar remédio. Esses usos são observados quando a criança, em suas brincadeiras, se utiliza dessas vivências que incorporou.

Após este uso ritual, observado até cerca de 2 anos e 5 meses, inicia-se o “jogo da sedução”, quando o ato de ler objetiva seduzir a mãe. Ao mostrar como o interesse e a atenção pela escrita são mantidos, Mayrink-Sabinson⁸⁵ observa como o adulto passa a agir diante de comportamentos que mostram atenção e interesse da criança pelas escritas salientes. O gesto de apontar que normalmente manifesta a atenção da criança é retomado pelo adulto que lê esta escrita, destacando-a pelo gesto e pela fala. Este comportamento do adulto é retomado e incorporado pela criança. A partir destas situações momentâneas o adulto tenta atrair a atenção da criança sobre a escrita “apontando-a”, “nomeando-a”, “(re)alçando-a”,

⁸⁵ MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. *A respeito do reconhecimento de letras ou de com uma criança pequena pode pensar que a letra tem um proprietário*. Texto apresentado no XXXVIII Seminário de Lingüística do GEL, Bauru, jun., 1990 (a).

lendo para a criança. A proximidade física e a atenção irrestrita da mãe faz com que a criança seja seduzida pela escrita e pela mãe, sendo que a criança logo reverte esse jogo, passando de seduzida para sedutora. “Um dos primeiros usos que a criança faz da escrita seria um uso que visa a seduzir o adulto, a obter sua atenção, sua proximidade, o contato com ele – o adulto acaba preso à própria teia que ajudou a armar”.

Outro uso que a criança faz da escrita, observado nos dados de Mayrink-Sabinson, é referente ao “poder” que descobre na escrita, de convencer o outro a ceder a seu interesse. A criança invoca a escrita e lê seu argumento para o qual não espera contestação. Esta idéia de autoridade observada nos dados de Mayrink-Sabinson⁸⁶ é fruto de uma imagem da escrita, constituída nos dois anos de exposição a inúmeras leituras, entre as quais leituras de instruções sobre como usar remédios ou como montar brinquedos. A criança fala como se lesse, como forma de argumentar em favor de seu interesse. Porém, a autora observa também essa tentativa de convencimento a partir da autoridade da escrita nas primeiras tentativas de produção da criança. Lia, após uma briga com o pai, diz escrever-lhe uma carta enquanto rabisca um papel dizendo: “Papai. Eu adoro você. Mas num pode ficar brigando comigo não!”. Neste momento a tentativa de escrever da menina é entendida como um desabafo (a menina já havia vivenciado situações de escrever carta para os avós distantes).

Dez dias depois, nova tentativa de escrita aparece nos dados de Mayrink-Sabinson e mostram a tentativa de convencimento a partir da autoridade da escrita. Após várias tentativas da mãe em convencer a filha a dormir cedo, esta rabisca o papel com formas circulares, mostra a folha e diz: “Oh! Está escrito aqui. Menina vai prá cama tarde para não crescer!”

Mais tarde os dados revelam o uso da escrita como fonte de informação, o que lhe garante veracidade, servindo também como fonte de poder. Todos esses usos que a criança faz da escrita a partir dos dois anos de idade revelam a anterioridade no domínio de suas funções, que antecedem, e muito, cronologicamente, o domínio da escrita alfabética.

Esses dados mostram a importância do adulto que interage com a criança, ao qual cabe um papel de destaque: o alçamento da atenção da criança para os diferentes usos e funções da escrita.

⁸⁶ *ibidem*.

Como afirma Mayrink-Sabinson⁸⁷, “a escrita é mágica e poder, ela aproxima, liga, ela permite a interação e a interlocução, ela dá poderes a quem a manipula, fornecendo argumentos irrefutáveis.”

Mas não está apenas no alçamento do interesse da criança o papel do adulto; sua participação é ativa na construção da criança a respeito desse objeto, por atribuir-lhe intenções, valorizando o que a criança já é capaz de fazer, falando sobre a escrita, tornando-a significativa. O adulto não informa apenas a criança, ele recorta e destaca as letras como merecedoras de atenção.

Mayrink-Sabinson⁸⁸ aponta o papel do adulto letrado na hipótese da criança sobre uma possível propriedade das letras, ou seja, elas têm um “proprietário”. A constituição deste tipo de hipótese por parte da criança aparece nos dados da autora num momento em que a escrita é foco de atenção conjunta entre ela e o adulto letrado. Este passa a destacar a letra para a criança, no conjunto em que ela se apresenta (palavra ou texto), apontando-a e nomeando-a. Em um processo de especularidade a criança incorpora o gesto do adulto apontando, ainda indiscriminadamente, as letras. O gesto da criança, por sua vez, é interpretado pelo adulto letrado, no caso, a mãe, como um sinal de interesse da criança pelas letras, passando a fornecer seus nomes. A criança, novamente num processo especular, repete no dia seguinte o gesto de apontar e o nome da letra. A mãe, então, “aponta para a letra, que é inicial do nome da própria criança, e a apresenta de uma maneira nova – ‘Esse é da Lia’.” Ao apresentar a letra inicial do nome da criança como propriedade de seu nome, assim como em relação a outros objetos de sua propriedade, ela, a mãe, “cria a possibilidade de constituição de uma idéia de que as letras são propriedade de alguém”.

A forma de o adulto letrado atribuir propriedade às letras e objetos se repete nos dados de Mayrink-Sabinson até que a criança incorpora da fala do adulto uma relação de correspondência: A\Ana; B\bola; C\Cleide.

O papel do adulto orientou a criança para o aspecto figurativo das letras, levando a criança a discriminá-las; porém, sua contribuição, segundo a autora, transcende esta especialização quando leva a criança a construir a idéia de que a letra pertence a uma pessoa.

O adulto letrado não é apenas informante, mas suas práticas discursivas recortadas e incorporadas pela criança e vice-versa constituem um jogo dinâmico de significações e

⁸⁷ *ibidem*.

⁸⁸ MAYRINK-SABINSON, 1990 (b).

representações que levam à construção conjunta do conhecimento da criança sobre a escrita. A criança espelha os comportamentos verbais e não-verbais do adulto, o qual, também em forma de especularidade, outorga significado e interpreta a tentativa de leitura por parte da criança.

Essa atividade interpretativa por parte do adulto caracteriza uma concepção intersubjetiva de linguagem, presente nos estudos sobre a aquisição da escrita e é motivo de questionamentos da autora em relação a crianças cuja mãe não via propósito no comportamento de leitor em seus filhos.

Essa questão é colocada por Mayrink-Sabinson⁸⁹ ao apresentar um caso descrito por Schieffelin & Cochran-Smith, em que as atividades com livros que envolviam mãe e filha (Meli) não eram interpretáveis naquele contexto cultural, ficando as atividades da criança sem resposta. A pergunta deixada pela autora é: “conseguirá Meli alçar a escrita à condição de objeto de atenção e conhecimento sem que suas ações sobre a escrita sejam interpretadas como significativas pelos adultos que a cercam?”

A questão deixada pela autora nos remete à importância não apenas do contexto de interação da criança com a escrita, mas ressalta a atitude interpretativa do adulto que captura a criança para seu significado. Seu estudo, não se trata, portanto, de uma análise puramente funcional da escrita em uma criança ainda não-alfabetizada, mas transcende o conceito de uso e contexto para o papel determinante do adulto no processo.

A contribuição dessas pesquisas apresentadas sobre a aquisição da escrita tem uma importância fundamental para o processo de letramento. Em primeiro lugar, os estudos de Ferreiro retiram as questões sobre o letramento infantil de uma discussão puramente metodológica, apontando suas origens no desenvolvimento simbólico da criança. Smolka, discordando das bases estruturalistas, em especial da epistemologia piagetiana presente no trabalho de Ferreiro, direciona suas pesquisas para uma visão sócio-histórica da aquisição da escrita, dando relevância aos aspectos intersubjetivos do processo. Sua tentativa de relacionar oralidade e escritura dirigiu-se às interpretações das origens da escrita em paralelo às origens do discurso interior na fala egocêntrica da criança. As duas autoras dão um caráter desenvolvimentista às pesquisas da área, estando a primeira mais orientada por uma psicologia cognitiva de base estruturalista e individual e a segunda, mais voltada para uma psicologia cognitiva de base social e histórica. Esses trabalhos não explicitam a forma como a língua escrita é incorporada ao universo cognitivo da criança e relacionam o papel da oralidade neste

⁸⁹ MAYRINK-SABINSON, 1989.

processo como parte do desenvolvimento simbólico infantil. Ambas analisam apenas parcialmente as operações lingüísticas próprias do processo de letramento.

Essas operações implicam um conhecimento não apenas das relações fonéticas da linguagem, como foi observado por Ferreira em relação à hipótese silábica da criança, mas, todas as suas dimensões (semânticas, sintáticas, discursivas) conforme analisadas nos trabalhos lingüísticos citados. Implicam também a construção das estruturas lingüísticas próprias do letramento, que são normalmente espelhadas no conhecimento lingüístico que a criança já possui da linguagem oral. Não é, portanto, fruto apenas da internalização das estruturas do sistema escrito de linguagem, mas resultado de um processo criativo, mediado pelo conhecimento que a criança já possui sobre o funcionamento da língua, que precisa ser compreendido em toda sua dimensão lingüística.

Esses aspectos nos reportam à necessidade de estudos interdisciplinares na área, já que, como vimos anteriormente, não se pode pensar a linguagem da criança sem perder de vista a noção da própria criança. Não podemos, portanto, pensar a linguagem oral e escrita na infância sem discutirmos com clareza a questão do acesso da criança ao conhecimento lingüístico, ou seja, sem uma concepção de aprendizagem e, ainda, sem a certeza de que a concepção que temos de linguagem é coerente com nossa concepção de desenvolvimento. É evidente que nem a análise lingüística nem a psicológica darão conta desse processo por inteiro, porém, é imprescindível que um mínimo de coerência epistemológica esteja presente para se desencadear estudos de relevância científica.

Com os trabalhos apresentados neste capítulo, procuramos estabelecer um vínculo conceitual entre teorias lingüísticas e psicológicas voltadas para os estudos da linguagem na infância. Traçamos o percurso epistemológico das teorias na tentativa de apreendermos suas fontes, seus métodos e suas conseqüências. Da mesma forma, traçaremos agora uma relação entre esses estudos e a linguagem em suas formas patológicas.

Entre as contribuições importantes que os estudos lingüísticos e discursivos trouxeram para o campo das patologias da linguagem está o trabalho de Coudry⁹⁰ no Brasil. Coudry muito têm contribuído para os estudos de patologias da linguagem ao analisá-las do ponto de vista da língua, tendo como referência o sujeito que dela se apropria. Seus estudos partiram do acompanhamento longitudinal de sujeitos afásicos e tiveram como pano de fundo teórico o projeto Sócio-interacionista da aquisição da linguagem, inicialmente orientado por Lemos. A

⁹⁰ COUDRY, Maria Irma H. *Diário de Narciso*. São Paulo : Martins Fontes, 1988.

prática clínica da autora reflete a importância de todos os aspectos lingüísticos e discursivos apresentados anteriormente e, em especial, uma concepção de linguagem que não se restrinja a seus aspectos formais, que não se reduza ao código lingüístico, mas que ganhe a relevância constitutiva no processo dialógico, no uso efetivo da linguagem. Com isso Coudry afasta todas as metodologias de avaliação de linguagem que se inspiram em seus padrões fixos como testes formais e aproxima-se de metodologias que permitem compreender no processo dialógico as diferentes formas de ação verbal (atividade lingüística, epilingüística e metalingüística) e a partir delas se possa refletir a natureza da produção lingüística problemática de cada sujeito.

A linguagem patológica analisada nessa perspectiva ganha a coloração de seu uso efetivo nas condições de produção. Instaura a noção do falante como um ser concreto e uma concepção de linguagem como atividade constitutiva.

Os estudos lingüístico-discursivos no campo das patologias da linguagem têm se somado aos estudos da neuropsicologia⁹¹ para poder compreender, numa visão mais moderna do funcionamento cerebral, seus fenômenos patológicos.

Neste campo, porém, muitos estudos têm se concretizado para explicar as bases funcionais da linguagem, o funcionamento cerebral e suas relações com as patologias. Trata-se, portanto, de uma explicação sobre as bases neurológicas das patologias dentro de uma visão neuropsicológica sistêmica.

Pretendemos, porém, extrapolar essa análise sistêmica proposta pela neuropsicologia, buscando nas formas interativas de linguagem as fontes de apropriação para a estruturação da atividade cognitiva e lingüística consideradas patológicas, resguardando, é claro, suas origens orgânicas.

O diagnóstico da deficiência mental não pode ser concluído logo após o nascimento de uma criança, por tratar-se de uma condição que se instaura no decorrer do desenvolvimento e que afeta todo o desenvolvimento simbólico da pessoa, em graus variados. As causas da deficiência mental apenas indicam seu provável desenvolvimento. Assim, pretendemos entender que tanto a linguagem, como o sujeito que se constituem no processo do desenvolvimento pela via da interação, não trazem nesse processo, uma deficiência mental já

⁹¹ A neuropsicologia surge como uma nova disciplina que procura desvendar as mais antigas curiosidades do homem: as bases neurológicas do comportamento humano. Os trabalhos de Vygotsky mostram como a vida psíquica reflete a realidade, numa nova concepção sobre as formas superiores de atividade consciente. A aplicação prática dessa concepção em pacientes lesionados foi realizada por Luria, que relacionou mecanismos cerebrais implicados na atividade consciente do homem com perturbações nos casos de lesão cerebral, construindo assim as bases para os estudos da neuropsicologia.

instaurada. Não há, portanto, sujeito constituído, normal ou anormal, inteligente ou débil que anteceda o processo constitutivo de aquisição da linguagem.

Isso faz que a linguagem (na deficiência mental) deva ser compreendida enquanto atividade constitutiva de todo o universo simbólico do sujeito; faz também que deva ser contemplada em seu uso efetivo, além disso, possa ser analisada em seu contexto histórico e social onde os enunciados ganham seu elo constitutivo. É preciso estar voltado para a interação, para a constituição do sentido, para, então, analisar os objetos lingüísticos que essa atividade interativa e constitutiva instaura.

Queremos, portanto, apontar um caminho de análise lingüístico-discursiva para as patologias de linguagem que não suponha uma lesão como ponto de partida, mas que possa compor o papel do universo discursivo no processo constitutivo da linguagem na infância.

Os efeitos da interação sócio-verbal nas patologias, as cadeias enunciativas que eliciam os diagnósticos e os prognósticos dessas patologias, as formas discursivas programadas na interação social desses diagnósticos, serão nosso ponto principal de análise neste trabalho.

Esses pontos nos levam aos aspectos levantados por Bakhtin quando da definição de enunciado e nos remetem a Castro que afirma que talvez seja a concepção de Bakhtin a mais próxima de possibilitar uma análise social do discurso. Queremos, portanto, nos aproximar de uma análise social do discurso considerado patológico, depreendendo suas origens do processo de interação socioverbal.

Essa reflexão nos leva também ao campo de aquisição da escrita: as dificuldades dessa ordem encontradas por crianças com diagnóstico de deficiência são atribuídas ao próprio diagnóstico e às causas neurológicas, não se analisando as condições de interação e de atenção da criança sobre a escrita, tampouco a forma como é impedida de ser alçada e formar uma estrutura diádica com o adulto na qual seus atos são interpretados. Se as origens da escrita devem ser buscadas na sua dimensão interdiscursiva, e se o letramento é constitutivo das instâncias do texto, então, toda a questão da aquisição da escrita precisa ser avaliada, nos casos de deficiência mental, nas condições em que são produzidos. A maneira como a escrita é apresentada à criança, fragmentada em unidades menores, destituída de significação, dissociada do desenvolvimento simbólico da criança, e inserida após o domínio de pré-requisitos, torna natural que, ao se avaliar sua produção, sem considerar essas condições, possam as escritas das crianças parecer muito patológicas.

Pretendemos explicitar no próximo capítulo algumas análises sobre a linguagem de uma criança. Nossa compreensão sobre o objeto lingüístico parte das teorias consideradas Sócio-interacionistas e se estende àquela expressa pela concepção de Bakhtin. Portanto, nossa análise da aquisição da linguagem deverá refletir a convicção de que a constituição do sujeito considerado portador de uma deficiência mental, bem como a sua linguagem, envolve interação, diálogo, a construção conjunta da significação.

4. O EMPÍRICO: UM LUGAR A “DOIS”

Nesse capítulo apresentamos a avaliação de linguagem de uma criança com importantes dificuldades escolares. Constitui-se num procedimento diagnóstico e interventivo em relação à dificuldade de linguagem oral e escrita que não visa categorizar sinais patológicos em quadros clínicos ou nosológicos mas compreender a linguagem em seu processo evolutivo, contemplando todas as suas dimensões no uso efetivo no diálogo, assim como em suas fontes enunciativas.

O referencial teórico que norteou esta análise impôs uma metodologia que nos fez afastar qualquer procedimento clássico de avaliação e acompanhamento, como testes, inquéritos ou formulários, nos quais a artificialidade da interação distancia o avaliador das formas enunciativas mais autênticas. Afastou-se, portanto, a possibilidade de análise isolada e comparativa das produções lingüísticas, em forma apenas de um recorte transversal do desenvolvimento, em favor de uma metodologia que pudesse contemplar, em um período de tempo e diante de situações espontâneas ou dirigidas, as mais diversas formas enunciativas.

Nossa análise muda o foco em relação aos diagnósticos clássicos por deixar de ser um referencial de enquadramento e, ainda, por deixar de adotar procedimentos metalingüísticos isolados e distanciados do sujeito e da linguagem que este sujeito constrói. Nossa análise deixa de ser dirigida apenas ao produto de linguagem, fora das condições em que é produzida, para passar a ser compreendida no espaço de construção conjunta, da constituição do significado, na interação com o outro e com a situação concreta em que os enunciados são produzidos. É, portanto, numa linguagem de sujeitos de fala, que no diálogo instaura novas formas de agir e compreender a própria linguagem, o mundo e a si, que se percorrerá um caminho de compreensão das dificuldades dessa criança.

Esta análise coloca produto *versus* processo de desenvolvimento e exige uma mudança no tipo de intervenção por parte do pesquisador.

As formas de investigação do desenvolvimento infantil⁹² são normalmente interpretadas a partir da observação, variando das formas não-controladas, que são os casos dos estudos naturalísticos realizados em situações espontâneas, sem determinação de critérios, até as formas de controle máximo como é o caso dos testes e estudos experimentais. Os tipos de estudo podem ser de secção transversal ou de acompanhamento longitudinal.

A área de estudo que tradicionalmente vem pesquisando o desenvolvimento infantil é a psicologia do desenvolvimento que, fortemente influenciada pela psicomетria, e inicialmente motivada pelos estudos descritivos do desenvolvimento criou uma forte tendência para recortes transversais do desenvolvimento, com objetivo de generalização, permitindo análises comparativas do comportamento.

As formas de investigação que resultam dos estudos descritivos, se dão a partir de dados coletados de recortes transversais do desenvolvimento de diferentes sujeitos que, agrupados, formam as tabelas e médias de desenvolvimento, em várias áreas, inclusive a linguagem. Essas características passam a constituir uma realidade objetiva considerada ideal, estudada através da racionalidade científica, cuja lógica é externa ou imposta ao sujeito quando em avaliação.

Desse modelo surgem as práticas de avaliação e (re)construção da linguagem que priorizam atividades metalingüísticas e criam uma pseudo-interação, pois avaliam unilateralmente a fala, apagando a voz do interlocutor. A linguagem perde sua dimensão discursiva e não pode ser analisada em sua característica básica de responsividade, por não ser contemplada em suas condições dialógicas.

O diagnóstico recai no âmbito apenas do sujeito e a busca de uma “apriorística deficiência” compõe uma prática clínica tradicionalmente espelhada na medicina, com teoria e método que caracterizam os clássicos diagnósticos etiológicos, clínicos ou classificatórios. Nessas práticas é comum que os sintomas sejam investigados em termos de enquadramento aos padrões de desenvolvimento “esperados”.

Essa metodologia de pesquisa do desenvolvimento, inclusive da linguagem, toma o objeto de estudo isoladamente e parcialmente, como é o caso das escalas de desenvolvimento e dos testes formais. No caso da linguagem, há uma valorização de seus aspectos formais, em especial os fonéticos/fonológicos e morfossintáticos, em detrimento dos seus aspectos

⁹² Os métodos de pesquisa do desenvolvimento infantil são descritos em várias obras da Psicologia do Desenvolvimento como SCHRAML (1977) e estão também discutidos por PERRONI, [a sair], especificamente em relação à aquisição da linguagem.

discursivos. Tarefas como repetição de listas de palavras para formação de sentenças, inquéritos pré-organizados, nomeação de letras, prevalecem nos exames de linguagem. A priorização de atividades metalingüísticas não só analisa parcialmente a linguagem, de forma artificial e fora, portanto, de seu contexto de produção, como também isenta o “outro”, no caso o avaliador, da participação nessas intervenções.

Essa análise é consequência de uma concepção de linguagem que a interpreta enquanto código, sem valorizar sua força constitutiva ou seu caráter dialógico. Esta condição destitui o enunciado como objeto de estudo, abstém o outro da interação e artificializa situações para colher amostra do produto da linguagem e compará-lo a tabelas médias de desenvolvimento. Esse procedimento é geralmente adotado nos testes formais ou nos roteiros de avaliação que analisam o desenvolvimento comparativamente, a partir da descrição de seu produto.

Alguns procedimentos podem exemplificar este pensamento, como é o caso do Exame de Linguagem Tipiti⁹³, que avalia a linguagem enquanto processo de comunicação: recepção e expressão, interpretando-a enquanto código. Modelos de avaliação e terapia inspirados nesta concepção geraram uma categorização de patologias de *input* como é o caso da deficiência auditiva e as de *output* como é o caso das dislexias.

Essas concepções são naturalmente transpostas à prática clínica ou educacional que, baseadas nos mesmos pressupostos de linguagem, elegem como fundamentais os seus aspectos formais, criam situações artificializadas para o trabalho terapêutico e tomam como ponto de partida a “patologia”. Nessas condições a interação se caracteriza por um sujeito que se revela (ou se esconde), em sua patologia, e o outro que se revela (ou se esconde), em sua neutralidade.

Essa prática não elege com prioridade o sujeito e a interação, e não contempla a linguagem como atividade intersubjetiva. Quando a linguagem é assim concebida, os limites das categorias verbais e sua evolução são ultrapassados, e a análise linear e comparativa de seu produto é substituída pela compreensão de sua evolução enquanto processo, o qual não pode ser estudado isoladamente ou de forma abstrata. Precisa ser compreendida na totalidade da evolução da criança em seu mundo social e na relação com a realidade concreta em que ela está inserida.

⁹³O Exame de Linguagem TIPITI elaborado por BRAZ, H. A. e PELLICCIOTO, T.H.F.(1981) consta de tarefas para avaliação da linguagem oral e escrita como discriminação auditiva e visual, memória de figuras e palavras, construção de frases a partir de palavras, etc., todas voltadas aos aspectos formais da linguagem. As tarefas são organizadas em forma de respostas receptivas e expressivas e a análise dos dados é realizada de forma comparativa a uma tabela de desenvolvimento.

O trabalho de Golbert⁹⁴ procura trazer uma contribuição para a avaliação da linguagem com as bases da psicolinguística, porém, inspirada em uma concepção cognitivista, cria também um instrumental de análise de linguagem que a submete a categorias cognitivas.

Neste trabalho pretende-se eleger a linguagem como objeto de ação, de interação, que em sua efetivação, revela-se como atividade constitutiva dos sujeitos da interação e do discurso. Nenhuma categoria será eleita aprioristicamente do ponto de vista da linguagem ou do sujeito, tampouco de suas patologias. O método de análise não será comparativo como no caso das escalas de desenvolvimento e dos testes formais, ou classificatório, como nos casos dos diagnósticos clínicos e etiológicos.

A única comparação que se pretende fazer é do sujeito com ele mesmo em um intervalo de tempo. Será o acompanhamento longitudinal, assim como aponta Shramel⁹⁵, “o verdadeiro método de pesquisa do desenvolvimento”, por nós adotado. Com esse método pretende-se olhar a linguagem em sua força constitutiva e criadora com a qual o sujeito significa a realidade vivida.

Nesse sentido, os procedimentos adotados além de entrevistas e análise de material escolar, serão eleitos pela própria situação, a qual o investigador deverá conduzir com bases no referencial teórico adotado, a fim de depreender das situações a produção articulatória, a seleção lexical, a organização sintática, a expressão das relações semânticas e o uso das expressões linguísticas nas situações dialógicas. Serão também depreendidos, do meio em que a criança vive e no qual interage com a escrita, todos os conhecimentos e usos que esta faz com a linguagem escrita.

Por último é importante ressaltar que o pesquisador será o “outro” do diálogo. Representará, portanto, não a neutralidade científica mas a concretude da interação. Não estará destituído de desejos em favor da neutralidade científica, mas será, enquanto sujeito, o ponto de ancoragem para a investigação da linguagem em sua efetiva realização. Caberá a ele estabelecer uma relação autêntica de modo a viver o papel de interlocutor.

Porém, seu papel não se limitará a isto. Ele estará intervindo na situação a partir de uma reflexão sobre a natureza das produções linguísticas problemáticas, bem como sobre os modos de estruturação das expressões e suas regras de uso.

⁹⁴ C. GOLBERT (1988) elaborou o Teste de Audibilização destinado à avaliação das habilidades psicolinguísticas necessárias ao processo de Alfabetização.

⁹⁵ SCHRAML, Walter J. *Introdução à moderna psicologia do desenvolvimento para educadores*. São Paulo : EPU, 1977, p. 53.

4.1. A LINGUAGEM E SUAS DIFICULDADES

O caso a ser descrito representa o procedimento inicial de acompanhamento de uma criança com importantes dificuldades para se apropriar da escrita. O processo caracterizou-se por 10 (dez) encontros com intervalo de uma semana em que se buscou estabelecer variadas situações a fim de se propiciar a emergência de diálogos e narrativas espontâneas, assim como conhecer a relação da criança com a escrita pela intermediação do adulto. Ao final desses encontros, um intervalo de 03 (três) meses foi estabelecido para o trabalho terapêutico e novos dados foram registrados para que se pudesse analisar a evolução da linguagem. Todos os encontros foram registrados em forma de diário de sessão, que não se restringiram apenas ao tempo em que estávamos dentro da sala de atendimento, mas a todas as situações que envolviam a criança em sua forma de operar com a linguagem. Utilizamos, também, a gravação de diálogos espontâneos entre nós, porém o gravador não pôde estar ligado o tempo todo em função da curiosidade e dispersão que provocava, principalmente durante atividades ligadas à escrita.

Os encontros podem ser identificados de I a X, os diálogos (D) de [01] a [26], sendo cada diálogo especificado em seus turnos (T).

J. é uma menina de oito anos de idade que estuda em uma escola pública da rede estadual de ensino. Frequentava uma classe especial desde o início de 1993, por iniciativa da escola, após ter sido detectada a dificuldade em se alfabetizar.

Foi encaminhada ao serviço de neuropediatria do Hospital de Clínicas para avaliação, da qual se obteve a seguinte conclusão: “privação nutricional e emocional até os 2 anos de vida com seqüelas cognitivas e emocionais. Apresenta grande capacidade para desenhar. A conduta indicada é avaliação completa, atendimento psicopedagógico e encaminhamento à sala especial no próximo semestre”.

O caso de J. faz parte do projeto 147 da Universidade Federal do Paraná desenvolvido no Hospital de Clínicas por uma equipe multidisciplinar. O objetivo principal do projeto é a avaliação diagnóstica, orientação escolar e familiar aos casos considerados problema de alfabetização pelas escolas públicas de Curitiba. Participei desse projeto enquanto aluna do Mestrado em Linguística da Língua Portuguesa, matriculada na disciplina de Princípios Linguísticos da Alfabetização, ministrada pela professora Reny Guindaste.

J. já havia sido avaliada pela equipe do projeto e a escola havia recebido orientação em como trabalhar sua alfabetização, de acordo com a proposta da Secretaria Estadual de Educação⁹⁶. Essa proposta visa ultrapassar os métodos tradicionais utilizados na alfabetização, contemplando uma perspectiva nova de desenvolvimento e de linguagem, em que os caminhos metodológicos são construídos a partir da realidade concreta, social e histórica em que a criança está inserida. Esta perspectiva propõe o início do processo pela via textual, em que os primeiros textos trabalhados devem ser significativos para a criança. Esse trabalho é acompanhado de uma intensa motivação para a leitura por meio da literatura.

Tive como tarefa o acompanhamento do caso J. Esse acompanhamento consistia em uma reavaliação do progresso da criança a partir das orientações dadas pela equipe multidisciplinar aos profissionais da escola.

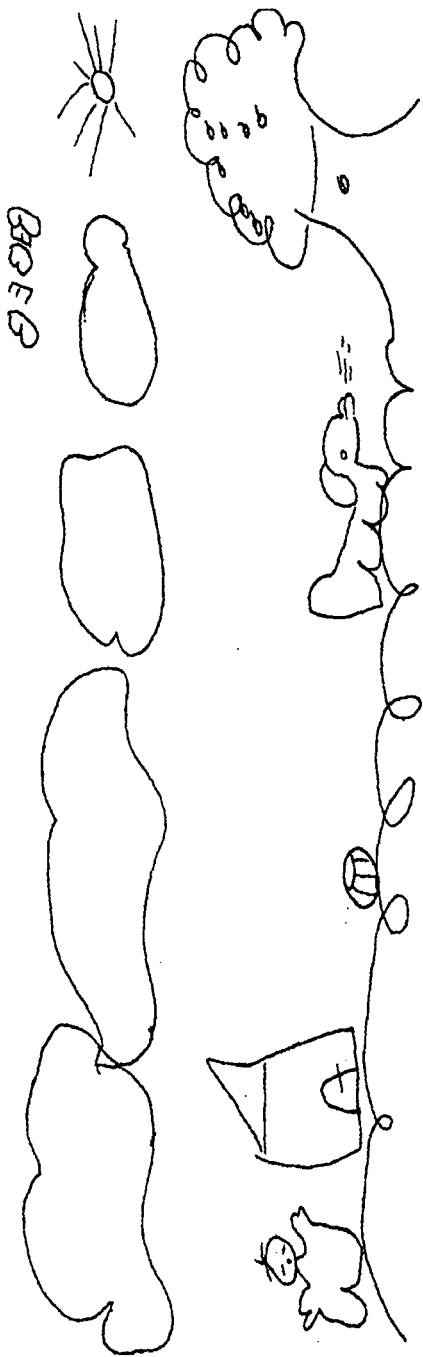
ENCONTRO I

data: 10/9/95

Fui visitar J. pela primeira vez na escola para fazer o acompanhamento previsto pelo projeto do Hospital de Clínicas. Observei-a inicialmente em sala de aula e logo nos dirigimos a uma sala à parte para que pudéssemos conversar individualmente. Ela já sabia que eu viria, porém, ainda não nos conhecíamos. Perguntei-lhe sobre seu nome, onde morava, o que gostava de fazer. Ela disse que gostava de desenhar e contar histórias. Mostrei-lhe vários livros para que ela escolhesse um. J. escolheu um gibi. Apontava os quadrinhos e contava a história. Sua fala parecia fluente e muito apropriada.

Em seguida pedi a ela que desenhasse alguma coisa. Seu desenho era rico em detalhes, estando marcado, inclusive, o som do latido do cachorro. Ela escreveu acima do desenho, BEBÊ (). Contou-me sobre o desenho e eu registrei por escrito. Solicitei que ela desse um nome e assinasse sua história. Ela me disse que não sabia escrever seu nome, apenas o copiava. Escrevi em uma folha o nome para que ela copiasse. Nomeou sua história de desenho real.

⁹⁶ PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação, Departamento de Ensino do Primeiro Grau. *Alfabetização e Parceria*. Curitiba, 1991.



DESENHO REAL

COLOQUEI MINHA CASINHA FORA, COLOQUEI MINHA BOLA FORA E
MEU GRACHORINHO FORA. MEU DIA É LINDO.
EU VESTI A ROUPINHA NO BEBÊ, PENTEI O CABELINHO, EU
EU DEI UM BANHO NO BEBÊ, PENTEI O CABELINHO, EU
PESQUEI UMA POMBINHA NA MÃO QUE VOAVA PEGUEI UM BICHINHO
NA RUA COMO (CÁ) MÃE DELE.

JULIANA

FIGURA 1

Esta primeira atividade nos levou a partilharmos um texto oral e gráfico que sugere a descrição de um momento em que J. brinca de casinha com seus brinquedos (a casinha, o bebê, a bola, o cachorro). O título Desenho Real dado por ela à estória nos faz questionar sua fonte de apropriação. Pergunto-lhe o que significava “real” e ela me diz que era “de verdade”, como o supermercado que ela ia com a mãe, o mercado Real.

Conversamos informalmente sobre a escola, sobre sua casa e seus brinquedos. Ela diz gostar muito de bonecas e me contou que tinha um cachorrinho que fugiu. Conta que tem um irmão que gosta de brincar de bola e fala de seus planos em ganhar outro cachorro.

Pedi a ela que me mostrasse seu material escolar. Trouxe-me dois cadernos, um de linguagem e um de desenho. O caderno de linguagem apresentava atividades de cópia de letras e palavras isoladas por folhas inteiras. Ela me mostrava e procurava ler as letras isoladas que se estendiam por várias folhas. O caderno de desenho possuía colagens de figuras e letras de revistas. Ela me apontava as figuras nomeando-as sem poder relacioná-las às letras.

Terminamos nossa conversa daquele dia e eu a convidei para um próximo encontro. Ela concordou, despediu-se de mim com um beijo e voltou para a sala de aula.

J. mostrou-se cooperativa e receptiva em nossa primeira conversa. Demonstrou boa compreensão, mantendo um diálogo apropriado comigo o tempo todo. Não soube informar dados referentes a datas e locais. Desenhou e contou uma estória que pareciam ter seqüência e lógica, sendo os elementos de seu desenho e de sua estória bastante próximos do que relata sobre sua vida e sobre seus brinquedos. Escreveu sozinha apenas a palavra bebê, a seu modo, e copiou seu nome. Elaborou um texto oralmente sobre seu desenho e eu o escrevi para ela. Não apresentou problemas articulatórios.

Minha observação e intervenção desse dia dirigiu-se, inicialmente, ao vínculo, como diriam os psicólogos; à conquista, como diriam os poetas. Sabemos que avaliação diagnóstica não é questão de poesia, mas de ciência. Porém, não podemos negar que, seja na poesia ou na ciência, quando se trata de pessoas, este é, inegavelmente o primeiro passo. Não tivemos dificuldade em nos comunicar, o que facilitou as atividades conjuntas, inicialmente livres e posteriormente direcionadas para estórias, desenho e um pouco de escrita. Nesse dia, pude observar, com as atividades de desenho, estórias e com a construção conjunta do texto, um pouco do mundo simbólico de J.. A possibilidade de representar seu mundo com o desenho e com a linguagem não lhe parecia difícil. Porém, a escrita parecia embaraçar seu dizer. Coloquei-me como sua escriba numa forma de observar o que ela poderia fazer com minha ajuda, o que a levou a ditar-me uma estória para que eu

a escrevesse. Perguntava-lhe a cada frase se gostaria de escrever e ela dizia não saber. Apenas quando chegamos a “bebê” ela me pediu para escrever, pois esta palavra, dizia saber como fazê-la. No final, quando solicitei a ela que registrasse sua autoria à estória, pediu para que eu escrevesse seu nome para que ela o copiasse.

Essa forma interativa de metodologia diagnóstica foi descrita nos trabalhos de Vygotsky como fonte de investigação das atividades que a criança faz com a ajuda de pessoas mais experientes e visam investigar a zona de desenvolvimento proximal⁹⁷.

Nesse mesmo dia entrevistei a professora da classe especial que J. frequenta. Perguntei-lhe sobre como percebia J. e sobre sua metodologia de trabalho. Considerava J. uma criança com bastante dificuldade para aprender e insistia na cópia pela especial dificuldade de alfabetização. Ela informou que recebeu informações de outras metodologias para alfabetização, porém sentia dificuldades em aplicá-las nas crianças que apresentavam deficiências, pois acreditava ser a cópia o melhor caminho, em especial pela dificuldade importante de memorização das letras. Utilizava recursos diversificados como recortes de figuras e de letras para associação destas ao nome das figuras. Considerava essas atividades mais contextualizadas e mais eficientes para ajudar na discriminação e memorização das letras, pois levavam as crianças a reconhecerem os diferentes contextos. Costumava ler estórias para a turma e pedia para que eles as recontassem. Relata que J. era boa em contar estórias para a turma.

Essa entrevista forneceu dados importantes sobre as formas apropriáveis de escrita em que J. tem contato na escola: recortes de letras de revistas, associação a figuras, cópias e livros de história.

Os dados obtidos nesse encontro foram discutidos em uma reunião com a equipe multidisciplinar do Hospital de Clínicas, onde se concluiu que seu progresso foi mínimo e, principalmente, detectou-se que a professora não havia incorporado as orientações dadas pela equipe à sua metodologia de alfabetização. Decidiu-se encaminhar J. ao atendimento psicopedagógico indicado pelo H.C., em um Centro Público de Atendimento Especializado, para que eu pudesse atendê-la. Esse Centro oferece atendimento multidisciplinar (médico, psicológico, psicopedagógico, fonoaudiológico e psicomotor) para crianças que apresentam dificuldades escolares e frequentam a rede pública de ensino.

Passei a atendê-la individualmente com o objetivo de aprofundar a avaliação diagnóstica e ao mesmo tempo iniciar o atendimento. Chamarei esse procedimento de avaliação/intervenção, pois

⁹⁷ cf. p. 32 deste trabalho.

não estabeleci uma linha divisória entre esses dois passos, sendo o diagnóstico parte integrante do próprio processo de intervenção. A metodologia adotada distingue-se dos procedimentos clássicos de diagnóstico etiológico ou classificatório, que normalmente categorizam o quadro clínico ou uma patologia para posteriormente traçar o plano terapêutico. Não critico esses procedimentos em sua validade para a área médica, porém, questiono sua validade para a área psicoeducacional, pois, o fato de ter de antemão o diagnóstico classificatório de J., o qual categorizava seus “sintomas” em um quadro clínico de Deficiência Mental em grau leve, não me dava nenhuma pista para o trabalho terapêutico, tampouco para o trabalho escolar. Tinha apenas categorizada sua doença, porém não era a partir dela que queria começar. Queria encontrar J., entender seu mundo, seus referenciais, suas escolhas, suas expectativas que, certamente, não podiam estar em um lugar comum, como no Código Internacional de Doenças (CID), onde se enquadram todos os que apresentam um QI (coeficiente intelectual) entre 50 e 70.

Antes de iniciar o trabalho com J., chamei a família para uma entrevista. Compareceu apenas a mãe, a qual relatou que o problema de sua filha é que “é lenta, conversa muito, só faz planos”. Perguntei-lhe sobre a escola e, segundo a mãe, J. “vai mal em tudo. Só desenha e agora está começando fazer algumas letras. Fala muito que, quando estiver em sua casa, vai limpar seu quarto”. A mãe relatou que gosta de ver a filha fazer planos.

A síntese dos dados históricos do caso, pessoais e familiares, está descrita a seguir, e eles foram obtidos através de entrevista com a mãe de J. Ela tem 41 anos e o marido faleceu há 8 anos, de um derrame cerebral acompanhado de parada cardíaca, aos 29 anos de idade, quando J. nasceu. A gravidez não foi planejada e no início o pai queria o aborto. A mãe conta que foi uma gravidez muito difícil, pois a família do marido não concordava com o casamento e nem com a gravidez. Após a morte do marido ela veio a saber que ele tinha um “tumor maligno na cabeça”. Ela ficou sozinha, com 2 filhos, um menino, atualmente com 10 anos, e J. que, na época, era recém-nascida. Morou 2 anos com a irmã da sogra, a qual a “judiou muito”. “A família dele dizia que se ele não tivesse casado não teria morrido”. Durante a gestação a mãe teve que recorrer várias vezes ao hospital por estar fraca devido à falta de alimentação, “não tinha vontade de comer”, diz. Ela relata que o parto foi cesárea, pré-termo (8,5 meses). Refere icterícia e fototerapia por 6 dias. J. teve coqueluche aos 4 meses e a mãe refere um episódio de cianose aos 8 meses, acompanhado de convulsões. Recebeu atendimento neurológico. Teve bronquite e pneumonia aos 2 anos. Tomou muita medicação até o ano passado. A mãe informa que J. era “molinha, fraquinha, desnutrida”. Andou e falou as primeiras palavras aos 2 anos de idade. Alimentou-se somente com Neston até 3

anos. Rejeitava alimentos pastosos e não gostava de mastigar. O controle de esfíncter se deu aos 2 anos e meio. Na história médica familiar a mãe refere dificuldade de aprendizagem dela e do marido.

J. foi à escola com 6 anos de idade, para freqüentar a 1ª série. Reprovou e foi encaminhada à classe especial. Não conseguia aprender nenhuma letra, nem a escrever seu nome.

A mãe trabalha como doméstica em uma casa de família, onde mora com os dois filhos. Relata dificuldades financeiras e considera impossível trazer a filha duas vezes por semana para o atendimento psicopedagógico. Como sua residência é próxima à minha, me comprometi a levar J. uma vez por semana para o atendimento, desde que a mãe se compromettesse a levá-la no outro dia.

Os dados relatados na entrevista com a mãe são de relevância para as análises lingüísticas subseqüentes por revelarem a linguagem “apropriável” à qual J. se submete, e estarão presentes em certos usos lingüísticos como “limpar seu quarto”, “lavar”, que J. faz freqüentemente em suas estórias.

A seguir passo a relatar os próximos 9 (nove) encontros ocorridos de outubro a dezembro de 1993, comparando os progressos de J. em relação à oralidade, leitura e escrita. Chamo a atenção para o fato de que estes progressos se dão a partir de uma relação entre dois sujeitos, J. e eu, que, em um espaço de elaboração conjunta, tecemos o caminho, novo e inédito para ambas, que se constituirá ponto de análise para avaliação/intervenção.

ENCONTRO II

data: 24/9/1993

Em nosso segundo encontro passei na casa de J. para apanhá-la. Ela me aguardava no portão com uma flor na mão. Entrou no carro e iniciamos nosso trajeto, “nosso duplo trajeto!” Procurei investigar o que ela conhecia no caminho. Tinha informações da professora sobre a forma em que a escrita lhe era apresentada na escola, em tarefas de associação de letras a nomes de figuras, cópias de letras e de palavras isoladas. Decidi, então, explorar no caminho o que ela conhecia sobre a escrita no contexto urbano de nossa cidade, bem como sua localização neste contexto. Passamos pelo Centro Cívico e nada lhe parecia familiar. Falamos de muitas coisas e eu lhe perguntava sempre se ela conhecia aqueles lugares. Ao passarmos em frente à Prefeitura, J. grita: “Lá”, apontando a esquina do restaurante onde sua mãe trabalha. Encostei o carro para que ela pudesse me mostrar o local. Perguntei-lhe o que conhecia daquela região e ela respondeu: “Banco Bamerindus”, apontando para o Bamerindus e para o Banestado.

A denominação Banco Bamerindus caracterizava-se numa forma genérica. Semanticamente ela faz uso do termo Banco Bamerindus para referir-se ao termo genérico Banco (substantivo comum). Mostrei-lhe a diferença no logotipo dos Bancos e expliquei-lhe que tratava-se de bancos diferentes, cada um com seu nome e sua representação gráfica.

Continuamos nosso trajeto e mais adiante ela apontou o Shopping Müller. Ao chegarmos ao nosso local de trabalho eu a apresentei às pessoas, mostrei-lhe o espaço e apresentei-lhe uma proposta de atividades. Ela concordou, entrou na sala e foi direto aos brinquedos. Explorou todos e apontou um que não estava a seu alcance, dizendo:

[01] 01 - J. - Eu quero aquele brinquedo.

02 - M. - Está bem, mas primeiro nós temos um trabalho a fazer.

03 - J. - Está bem.

Concordou e voltou à mesa para sentar. Mostrou saber expressar seu desejo pelo uso apropriado da linguagem, bem como demonstrou compreensão e concordância quando da interrupção de sua atividade pela linguagem do outro. Pediu para desenhar. Dei-lhe papel, lápis e lápis de cor de vários tipos. Mostrei-lhe o gravador, expliquei sua função e disse a ela que começaria a gravar nossa fala. Não demonstrou interesse e voltou-se ao desenho, radiante:

[02] 01 - J. - Quero fazer um boneco. Preciso de tesoura para recortar, e cola para por a cabeça.

02 - M. - Está bem. Onde você aprendeu?

03 - J. - Na escola.

04 - M. - O que mais aprendeu na escola?

05 - J. - Escrever.

06 - M. - O que?

07 - J. - Cachorro, bebê, casa, maçã.

08 - M. - Vamos escrever depois?

09 - J. - Eu esqueço.

10 - M. - E o que faz para não esquecer?

11 - J. - Olho nas figuras.

12 - M. - E quando faz isso você se lembra?

13 - J. - Não responde e continua envolvida com a confecção de seu boneco.

14 - J. - Agora preciso de cola.

Terminou seu boneco e entregou-o para mim.



FIGURA 2

J. diz esquecer o que lê e procura as figuras para se lembrar, conforme nos relatou sua professora. Porém, seu silêncio não revela a certeza de que esta escolha metodológica da professora é eficiente. Seu enunciado parece sobrepôr-se ao da professora, o qual toma para si sem questionar.

Queria mostrar-me o que sabia fazer. Esmerou-se nessa atividade que lhe parecia muito familiar e ela dominava muito bem. Pedi que escrevesse alguma coisa sobre o desenho e ela

escreveu bebê, afirmando ser o desenho do bebê. Solicitei-lhe que colocasse seu nome e a data e ela apenas registrou os números do ano, com minha ajuda.

Passei então a dirigir-lhe perguntas que nos levavam para além do que estávamos vendo ou experienciando.

[03] 01 - M. - Onde você mora?

02 - J. - Eu não sei.

03 - M. - É perto de algum lugar que você se lembra?

04 - J. - Parque São Lourenço.

05 - M. - É perto do Parque São Lourenço?

06 - J. - Não, eu fui lá.

07 - M. - O que tem perto de sua casa?

08 - J. - Uma construção.

09 - M. - Algo mais? O ônibus vai lá?

10 - J. - Não.

11 - M. - Qual o nome de sua rua?

12 - J. - Deixa pensar... é Curitiba. No Curitiba eu moro. O ônibus que pega é Estribo Ahú. Olha o desenho.

Perguntei-lhe sobre a localização do espaço em que vive, dirigindo-lhe pergunta com “onde” e procurando facilitar-lhe com item lexical “perto”, até que ela passa de respostas breves a um pequeno relato. J. necessita de eliciação do interlocutor para organizar linguisticamente seu relato. Ela não responde inicialmente à pergunta com “onde”, porém associa Parque São Lourenço com minha pergunta que continha “algum lugar que você se lembra”. Refaço a pergunta - “perto do Parque São Lourenço?” e ela afirma que não, associando com segurança a proximidade de sua casa com uma construção. Sua casa fica ao lado de uma construção e próxima ao Parque São Lourenço.

Uma avaliação puramente formal não apontaria problemas de ordem lingüística neste diálogo e atribuiria suas respostas à falta de domínio de conceitos. Provavelmente uma avaliação deste tipo seria sucedida por um teste ou interrogatório que visasse investigar o domínio dos conceitos de espaço.

Porém, minha análise destas primeiras situações dialógicas não apontam alterações na produção articulatória, na seleção lexical, na organização sintática ou na expressão das relações

semânticas, mas indicam uma instabilidade no uso de dêiticos, o que nos sugere problemas no plano lingüístico, sim, porém, em sua dimensão discursiva. Esta dimensão pouco contemplada nas avaliações de linguagem parece revelar o ponto de enlace entre linguagem e cognição, não de forma a considerar a linguagem como expressão do pensamento, fruto dos conceitos e consequência do desenvolvimento cognitivo, mas de forma a desvendar como e quais elementos lingüísticos e discursivos estruturam a consciência.

J. sabe o que é perto, conhece esta expressão lingüística e sabe responder a ela. Porém, esta não é uma expressão estável no diálogo e exige uma constante atualização do falante em relação ao interlocutor e aos espaços referidos. Esta parece ser a dificuldade inicial observada em J. . Ainda, reconsiderando minha pergunta inicial, pode-se julgá-la como totalmente vaga e estranha, já que havia apanhado J. em casa, portanto, sabia onde ela morava.

O pequeno relato informativo que acontece no turno (12) é precedido por vários turnos em uma forma de organização da informação que se dá com a eliciação lingüística do interlocutor. Este dado pode indicar que a organização do espaço, para J., ainda necessita da mediação lingüística do seu interlocutor e, à medida que este atua como facilitador, ela consegue construir um pequeno relato.

Se nos dirigirmos ao plano do discurso, podemos depreender algumas peculiaridades neste diálogo. Quanto ao sistema de expressões das relações espaciais, diante de perguntas que continham elementos dêiticos como: onde?; perto; lá, J., ora respondia “não sei”, ora desviava o tema da conversação [03] T. 02; 04 e 06.

Após algumas perguntas, J. inicia um “relato” que faz referência a seu espaço, utilizando-se de um item lexical com referência espacial: “no” Curitiba.

Consideramos o “relato” como uma das técnicas primitivas de narrar, assim como o definiu Perroni⁹⁸, ao evidenciar sua importância para o processo de aquisição do discurso narrativo. Mostra-se como técnica primitiva pelo fato de a criança ainda não ter se constituído como narrador ativo ou autônomo, mantendo uma relação de dependência com seu interlocutor, com quem compartilha a experiência lingüística.

Esse dado sobre a linguagem do espaço e a necessidade da interlocução para sua eliciação me leva a delinear algumas pressuposições/hipóteses sobre a oralidade de J., as quais encaminharão nossos diálogos subseqüentes. Perguntei-me se J. usa formas dêiticas em sua linguagem e se seus

⁹⁸ PERRONI, Maria Cecília. 1992, p. 101.

enunciados seguem uma orientação espacial e temporal em relação ao interlocutor . Estas perguntas guiaram algumas de nossas atividades do encontro seguinte.

ENCONTRO III

data: 1/10/93

Na semana seguinte, após pegar J. em sua casa, quando chegávamos à esquina do restaurante em que sua mãe trabalha, ela apontou para o logotipo dos Bancos e leu Bamerindus e Banestado. Fiquei surpresa por pensar que ela havia internalizado tão rapidamente aquele conhecimento, o que, por um instante, levou-me a questionar o diagnóstico da deficiência mental. Aliás, a fluência de sua fala já havia imposto tal questão.

Entusiasmadas, eu e J. fomos lendo tudo o que havia no caminho. Ela apontava, eu lia e ela repetia. Quando chegamos ao Shopping Müller, J. olhou as letras e leu “Shopping Müller”. Eu lhe disse que ali estava escrito Mesbla, que é uma loja do Shopping Müller e ela sinalizou com a cabeça demonstrando ter compreendido. Ao chegarmos ao nosso local de trabalho, J. abriu a porta do carro sem ajuda, entrou e foi direto à nossa sala. Combinamos que naquele dia trabalharíamos com as letras para que ela pudesse escrever sozinha seu nome.

Pedi a ela que escrevesse seu nome e ela me respondeu que só conseguia copiá-lo. Este parecia ser o recurso internalizado da escola: “olhe a figura”. Insisti para que fizesse sem olhar, sem copiar e ela iniciou, da direita para a esquerda. Mostrei-lhe a orientação correta. Escrevi seu nome em um crachá e solicitei-lhe que o colorisse em várias cores, letra por letra. Coloquei uma seta sobre a mesa, apontando o sentido E \Rightarrow D. Em seguida escreveu seu nome em uma folha sem recorrer ao modelo, solicitando minha ajuda para colocar a data.

G U L I A N A ¹ / 10 / 1993

FIGURA 3

Ela pediu para fazer outros crachás. Decidimos fazer três placas para ela colocar na porta de seu quarto, com o nome de sua mãe, de seu irmão e o seu nome.

Escrevi os nomes em um papel e ela os copiou em cartolinas. Quando copiava o nome de sua mãe, Josefa, reconheceu o “J”, e disse ser igual a seu nome. Perguntei-lhe se era todo igual e ela disse que não, apenas o “J”. Iniciava-se a consciência do signo, a partir do momento em que ela passava a pensar sobre a escrita.

Neste dia meu objetivo era investigar o que J. havia internalizado do sistema de escrita e quais as marcas deixadas na elaboração mental pela correspondência que estabelecia com a oralidade. Além disso, perseguia uma pressuposição/hipótese deixada no encontro anterior sobre o uso dos dêiticos na oralidade.

A atividade de leitura conjunta de placas e logotipos no caminho mostrou que J. conhece a função da escrita no contexto urbano (tentava ler inclusive as placas de trânsito) como forma de orientação e localização do espaço. Mostrou também a motivação de J. em ler com ajuda. Em atividade espontânea com escrita demonstrou utilizar-se sempre da estratégia usada na escola – olhe a figura –, pedindo para que eu escrevesse para ela copiar. Somente após muita insistência escreveu seu nome sozinha. Apesar das inúmeras cópias que fazia na escola, ela não dominava, na escrita espontânea, sequer, a orientação da escrita.

A apresentação de J. ao sistema de escrita foi feita pela cópia. Ao me colocar como sua interlocutora ela sempre esperava que lhe desse algo para copiar. O que poderia parecer uma incapacidade para a escrita sugeriu, aqui, a repetição de uma forma puramente mecânica utilizada para levá-la ao conhecimento da escrita.

Nesse dia, quando chegávamos à Clínica, J. disse ter assistido a um filme legal na TV, “sobre um homem que morreu mas não morreu”. Quando encerramos as atividades com os crachás, J. me contou o filme.

[04] 01 - J. - Tinha uma Banca de Anjos.

02 - M. - No Céu?

03 - J. - Tinha uma Banca... Tinha escrito Banco Banestado. Eles vendia cachorros. Daí acharam Jesus.

04 - M. - É história ou o filme?

05 - J. - Estou inventando. Daí acharam árvores.

06 - M. - Hummm.

07 - J. - Daí Jesus disse para não arranca folhas.

08 - M. - Hummm.

09 - J. - Daí uma gente não educada arrancou flores.

10 - M. - Hummm.

11 - J. - Daí tentou subir e caiu de volta.

12 - M. - Quem?

13 - J. - Os meninos. Daí veio os pássaros e disse: - Jesus! eu sou muito grande. Você poderia ... árvore, flor, milho, maçã.

14 - M. - Quem falava?

15 - J. - Jesus. Era pecado. Daí Jesus deixou todos bonitos. Eles eram pobres e tinham roupas rasgadas. E Jesus jogou dinheiro. Jesus pegou o teto e ergueu e disse: - Gente, vocês tem que arrumar mais a cidade. Aí eles limparam, fizeram coxinha. Tava tudo lindo.

Os passarinhos chocam 4 ovos.

Não identificamos um só episódio do filme que ela se propôs relatar, porém o tema parece tê-la remetido a uma estória com conteúdo referente a religião e ecologia. J. reside ao lado de uma igreja e no fundo de sua casa há um grande bosque. Remeteu-a também a um conteúdo referente a um debate de valores e deveres. Desviou o tópico e eu intervim na tentativa de conhecer a fonte de seus enunciados.

[05] 01 - M. - Você gosta de pássaros?

02 - J. - Sim.

03 - M. - Você tem em sua casa?

04 - J. - Daí Jesus colocou a luz no parquinho e mandou limparem o parque. Daí o céu ficou azul. A casa estava limpa.

05 - M. - Você limpa sua casa?

06 - J. - Não.

07 - M. - Quem limpa sua casa?

08 - J. - Minha mãe.

09 - M. - E o filme?

10 - J. - Não sei contar.

11 - M. - Que dia é hoje?

12 - J. - Não sei, acho que é 6 ou...

A estória que ela me relatou revelava problemas de coerência, pois não ficava clara a relação entre Jesus, meninos e pássaros. Parecia unir enunciados isolados, que lhe faziam algum sentido, ainda não sabíamos qual.

Este texto nos levou à compreensão da relação de J. com a linguagem no processo de constituição de sua autonomia enquanto narradora. Ela domina o tempo verbal apropriado a uma narrativa (pretérito perfeito) e os operadores de narrativa (e, daí) surgem como forma de encadeamento dos enunciados, o que sugere uma característica narrativa a seu texto. J. se apropriou da macroestrutura narrativa, o que nos leva a pensar que ela já superou, nos termos de Perroni⁹⁹, o discurso do aqui/agora. Porém, se o discurso narrativo se caracteriza pela reconstrução do passado no presente, pergunto-me até que ponto isso é possível de se observar nos dados de J. . Para que sua narrativa tome um curso coerente, o interlocutor precisa intervir constantemente com perguntas como “quem?”, na busca da elucidação das vozes dos personagens do evento narrado; ou perguntas que localizam o espaço em que se deu o narrado. Mesmo assim, ela parece ignorar o interlocutor, dando seqüência a seu discurso. As perguntas procuram introduzir uma orientação para suas narrativas, uma lógica que não parece decifrável no plano formal da linguagem, porém, que no plano de significado, denota um debate do certo e errado, de dever e ordem.

Observa-se a tentativa do interlocutor de confrontar a coerência informativa do discurso com pergunta no tempo presente [05], retornando para o discurso do aqui/agora. A operação, porém, não destitui J. de seu “enredo” privado. Ela retoma a narrativa e a conclui para depois responder às perguntas no presente, retornando a um diálogo “concreto”.

Os dados de J. mostraram até este momento que ela “reconhece e atua nos turnos conversacionais”, assumindo seu papel no diálogo. Observa-se no diálogo [4] entre os turnos 04 e 12 que ela procura a confirmação da presença do interlocutor e, apesar de gesticular para que não a interrompa, procura confirmar sua participação no diálogo, o que revela seu domínio de esquemas básicos de interação para a construção de enunciados.

Porém, a narrativa de J. caracteriza-se por uma necessidade de intervenção do adulto como alguém que busque a plausibilidade dos fatos narrados. J. recorre ao recurso que Perroni¹⁰⁰ chamou de combinação livre para a construção de seu discurso. Ele não revela compromisso com enredo

⁹⁹ *ibidem*.

¹⁰⁰ *ibidem*, p. 109.

fixo, nem com a realidade vivida, mas, sim com a criação livre de realidades fictícias, sem plausibilidade, com distanciamento semântico de eventos e criação livre de desfecho. J. opera ludicamente com a linguagem.

Sua forma de se relacionar com a linguagem parecia ser distinta daquela que eu esperava. Como narradora constituída, detentora desta forma discursiva, capaz de discernir e operar linguisticamente com suas diversidades, distanciei-me inicialmente da possibilidade de compreender a forma lúdica com que J. opera linguisticamente.

Perceber este fato levou-me a conduzir J. para contar outra estória, na tentativa de verificar o seu domínio das narrativas com enredos fixos. Diante dos vários livros com estórias conhecidas, ela selecionou a estória do Gato. Chamou-me atenção o fato de ela não escolher um livro sobre as estórias clássicas infantis, que estavam a sua disposição. O livro que escolheu era muito bem ilustrado e continha pouca coisa escrita.

Ela pegou o livro, deu nome à história e começou a ler, seguindo com o dedo as linhas do texto, soletrando algumas letras:

[06] 01 - J - "O Gato Chamado Guilino".

D G T A E (parou, me olhou e continuou a outra linha) C V F A N (nova pausa e mudança de linha) X V U N O (terminou de percorrer outra linha com o dedo nomeando algumas letras, me olhou e me pediu para anotar o que ela lia).

Continuou a leitura, a sua maneira, me pedindo para anotar. Agora, porém, deixou de seguir com o dedo as frases escritas e passou a olhar as figuras.

04 - Guilino foi passear com a tia Gislene.

05 - A vovó dele comprou um cachorrinho.

06 - Daí deu cria de filhotes e ele foi viajar.

Eu pergunto - Quem? - e ela continua:

07 - A vó dele.

08 - Ele foi na roça com a tia dele. Fim.

Li em voz alta a estória que havia me ditado e perguntei-lhe se tinha algo a mudar. Disse que não. Perguntei-lhe se aquela estória estava escrita no livro e ela me respondeu que no começo, sim, mas, depois, estava só nos desenhos.

Chamava a atenção o fato de J. iniciar a estória acompanhando as letras com o dedo, olhando o livro e a mim intercaladamente. Adotava a postura de uma leitora fluente, que buscava o interlocutor para confirmar sua participação. Ela não permitia que eu olhasse o que estava lendo, por isso não foi possível verificar se havia correspondência entre o que lia e as letras do texto. Posteriormente verifiquei se aquelas letras estavam presentes nas frases que leu, a sua maneira, porém não sei o tipo de correspondência que fez.

Lia letras isoladas do texto com ritmo lento, acompanhando com o dedo as frases, no sentido da direita-esquerda. Esta atividade confirmou que J. tinha consciência da grafia, que possuía experiências com leitura de livros, e que dominava vários “esquemas de referência” de leitura, como ler o título inicialmente, seguir as frases com o dedo, virar a página, confirmar a presença do interlocutor com o olhar.

Quando ela me pediu para anotar continuou na postura de leitora, porém despreendeu-se das letras, dirigindo-se ao desenho e começando a criar sua própria estória, a qual levou-me, novamente, à busca de esclarecimentos sobre as vozes do texto.

Esta estória de J. mostrou a necessidade do interlocutor recuperar linguisticamente, dirigindo-lhe perguntas com “quem”, os personagens da ação narrada, em função do uso indiscriminado dos dêiticos em forma anafórica.

A forma como J. começou a leitura, lendo letras isoladas do texto, mostrava, pela primeira vez, a tentativa de relacionar oralidade e escritura, pela decodificação da simbologia gráfica. Porém, a forma isolada como lia as letras parecia-lhe destituída de significação. Mudou, então, a estratégia, o que lhe permitiu criar significado para aquelas palavras escritas no livro. Passou a ler os desenhos, inventando a estória.

Esta atitude de J. levantou uma outra suposição/hipótese a respeito deste recurso de inventar: Será que J. não tem interagido com esse tipo de discurso o bastante para levá-la a tomá-lo como forma de ação freqüente e aceitável em suas relações, ou seja, sua mãe gosta de vê-la fazer plano, sua professora acha que é boa em contar estórias, provavelmente em inventá-las. Porém, ela sabia que o que eu queria dela era diferente, tínhamos que lidar não somente com o que sabia fazer bem, mas com o que também não sabia. Dei algumas palavras para J. ler e ela não conseguiu reconhecer nem seu próprio nome. Leu isoladamente algumas letras, mas não as uniu.

Apresentei-lhe o alfabeto móvel e pedi que nomeasse as letras que conhecia. Ela nomeou “CA” para “O”, “U” para “F” e “A” para “C”. Modifiquei a atividade, pedindo para que ela localizasse no alfabeto as letras que eu pedisse. Localizou N; E; Z; J; F; T; M; A; V; R; S.

Juntei vogais e ela leu “OA”. Acrescentei “B” em frente e ela não leu.

Suas tentativas de leitura se davam sempre da direita para a esquerda. Investiguei seu domínio em relação a itens lexicais referentes à lateralidade e ela não os identificou em nenhuma situação.

Apesar de não ter reconhecido graficamente seu próprio nome, e dizer não saber escrevê-lo sem modelo, embora o tivesse copiado inúmeras vezes na escola, solicitei a ela que tentasse montá-lo no alfabeto móvel. Após muita insistência ela montou:

J A N Z A

Leu Juliana, apontando da direita para a esquerda (D-E).

Montamos juntas, ao lado, novamente, comparamos, ela modificou o que havia feito inicialmente.

Pude observar que a relação entre linguagem oral e escrita se restringia ao plano fonético-fonológico, pois, J. conhecia letras isoladas e relacionava alguns fonemas e grafemas. Essa relação não atingia o plano discursivo-cognitivo e todas suas implicações de significação que esse plano instaura no momento de constituição recíproca de novas formas de dizer (oralidade e escritura).

Quando voltávamos para casa, J. apontou os Bancos no caminho, porém, ao contrário. Pedi a ela que lesse e ela o fez. Leu Bamerindus e apontou para o Banestado à sua esquerda. Leu Banestado e apontou o Bamerindus à direita. Perguntei a ela se sabia qual era o Banco que ficava do lado do restaurante e ela respondeu Banestado.

Disse, então, a ela que aquele não era o Banestado, mas, sim, o Bamerindus. Pedi-lhe que olhasse a diferença das duas placas e ela disse que uma tinha verde e a outra laranja. Disse, então, a ela que o Bamerindus, que está ao lado do restaurante é o que está escrito em verde, e o que está em laranja é o Banestado.

Neste momento percebi que J. não estava atenta às diferenças de significação das palavras em função de sua grafia, mas sim em função das cores que caracterizavam as marcas logotípicas dos Bancos. Ou seja, J. não havia percebido que palavras diferentes possuem grafias diferentes. O uso da cor pareceu-me a forma de despertá-la para essas diferenças.

Neste dia J. me intrigara com sua narrativa sobre o filme a que assistiu, do qual ela não conseguiu relatar uma só frase. Estão presentes episódios vividos por nós “tinha escrito Banco

Banestado”, atividades que vivencia no trabalho de sua mãe aí “eles limpavam, fizeram coxinha”, misturados com Jesus e meninos num debate entre o certo e o errado e também sobre a procriação. Ela não permitia que eu interferisse em seu relato, afirmou que estava inventando, e que não sabia contar o filme.

Sua narrativa parecia perfeita do ponto de vista da estrutura. Os operadores de narrativa “daí” e “aí” estavam presentes e ela insistia em seu uso quando tentava interromper sua história para perguntar-lhe algo. Percebi que J., ao mesmo tempo em que parecia orgulhosa por mostrar que sabia inventar história, tinha consciência que suas histórias preenchiam, ou escondiam, aquilo que não sabia responder ou fazer.

Quanto a sua relação com o sistema escrito, J. demonstrou ter domínio da função da escrita, porém, apesar de sua experiência escolar de quase dois anos, não dominou seu funcionamento, nem mesmo para a leitura ou escrita de seu nome.

ENCONTRO IV

data: 15/10/93

Na semana seguinte, estávamos a caminho da Clínica e ao passarmos por um lugar onde ainda não havíamos lido, J., como uma leitora fluente, apontou e leu “ginástica” na placa da academia de ginástica “MOVIMENTO”. Não estava escrito ginástica, apenas o nome da academia, mas J. parecia ter internalizado uma forma de comportamento que vivenciávamos juntas. Leu o contexto, a figura que nele se inseria. Apesar de não dominar o engendramento¹⁰¹ das letras necessário para dominar o sistema alfabético de escrita, compreendia sua função e seu uso no contexto que lhe era familiar: títulos de livros, nomes e placas. Além do mais, sabia usá-los também para encontrar um forma de se relacionar comigo.

Sabinson-Mayrink¹⁰² fala dos diferentes usos que a criança faz da escrita em sua relação com o adulto, explicitando as diferentes maneiras com que se utiliza da escrita como uma forma de ação sobre o adulto com quem se relaciona. Mostra também como a criança internaliza, da relação com o adulto, esses usos.

¹⁰¹ Este termo é utilizado por R. GUINDASTE (1993), ao se referir a forma que as letras se unem para compor as palavras.

¹⁰² cf. p. 75 deste trabalho.

Nosso trajeto configurava-se como um “duplo trajeto”, pois nossa atitude de ler em conjunto era incorporada por J. que, com muita motivação, assumia o meu papel de apontar, ler e me aguardar... Não sabia o quanto J. poderia ler, mas tinha certeza, agora, que percorríamos outro trajeto para a escrita, diferente daquele que ela conhecia na escola e em casa. Ela começava dar sinais das primeiras atividades conceituais com a escrita, começava a ser alçada pelo interesse na decodificação dos signos gráficos.

Perguntei a ela se havia colocado os crachás na porta do quarto e ela disse que a avó¹⁰³ não havia permitido, pois a estragaria. Sugeri que colocasse na parede, sobre a cama, mas ela disse que quebraria o gesso e por isso a avó também não permitiria.

Sua mãe fez referência ao fato de J. estar querendo ler tudo. Ela se mostrava agradecida e surpresa. Perguntei-me até que ponto as pessoas com quem J. convive acreditam que ela pudesse vir a ler um dia, tanto em casa como na escola. Orientei a mãe em algumas atividades simples que pudessem motivar J. a ler, mas ela não se interessou, afirmando não ter tempo nem conhecimentos para ajudá-la.

Quando chegamos à Clínica J. me puxou para ler algo escrito no muro da casa ao lado. Ela dizia que tinha a letra do meu nome. Estava escrito Flor de Mel. Eu li para ela e expliquei o contexto. Ela fez uma importante relação perceptual entre meu nome que começa com M e MEL.

Ao analisar nossos diálogos anteriores percebi que em nenhum momento dirigimo-nos ao tempo, e que nenhuma pergunta com “quando?” esteve presente em nossa linguagem.

Dirigi-lhe duas perguntas: “Quando você faz aniversário” e “Quando você vai à escola?” Ela disse não saber estas coisas do “dia” e então convidei-a para conhecer meu calendário.

Ao entrarmos na sala fomos ao calendário para ela ver o dia. Leu, 1, 2, 3, 4, 5 corretamente. Continuou com 1 para 7, 8, 6 para 9, 1 para 10, 11, 12, 13, 14 e 15.

Apontou o mês “Outubro”, e eu expliquei que era o mês da criança, do professor, do aniversário da Márcia - a outra professora do Centro que nos acompanhava em alguns encontros, que faz aniversário também neste mês, assim como eu e J..

Perguntei-lhe:

[07] 01- Quais são os meses do ano?

E ela respondeu:

02 - Terça, quinta, domingo.

¹⁰³ J. reside na casa em que sua mãe trabalha e refere-se aos patrões da mãe como avós.

03 - M. - Esses são os dias da semana, e os meses do ano?

04 - J. - Segunda, terça, quinta.

05 - M. - Outubro é o mês da criança, da J.. E os outros meses, quais são?

06 - J. - Segunda, quinta, domingo.

Percebi que J. possuía um conhecimento lexical sobre alguns dias da semana, porém, não compreendia nenhuma relação entre dias, meses e ano, presentes no calendário.

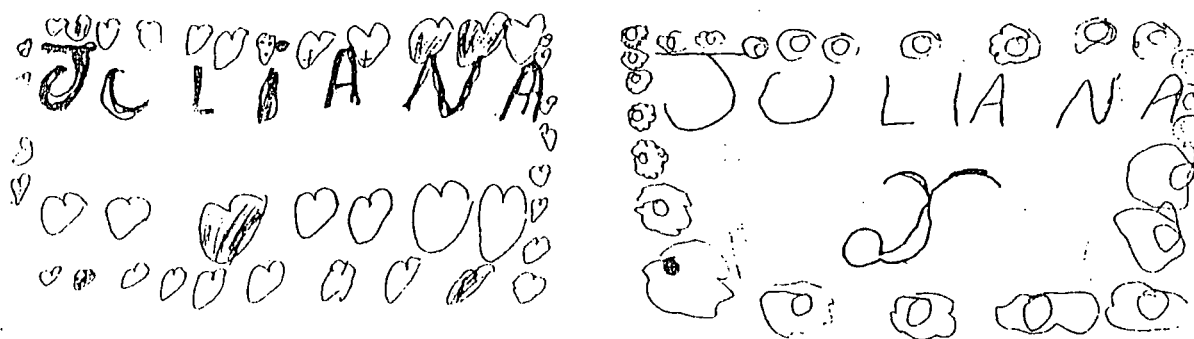
Voltamos ao calendário e expliquei-lhe seu funcionamento e a nomenclatura exigida para seu uso.

Começou a fazer o crachá escrevendo seu nome sozinha e corretamente. Seguiu a direção correta, escreveu o nome de sua mãe (JOSEFA), de seu irmão (RODRIGO) soletrando e, em seguida, pediu ajuda para escrever meu nome. Escrevia no sentido convencional e dizia que já sabia para que lado se escreve.

Era surpreendente observar que em dois anos J. não havia feito na escola o que fez em apenas quatro encontros comigo. Isto me levou a pensar que ela sabia muito mais sobre a escrita do que qualquer procedimento clássico de avaliação pudesse identificar. A metodologia que utilizávamos não se dirigia apenas ao produto da escrita. Se fosse assim, seria possível concluir de imediato, já no segundo encontro, que J. não lia e não escrevia nada; nem mesmo reconhecia as letras do alfabeto. Se fosse mais otimista, poderia dizer, com auxílio da visão construtivista, que J. lê os desenhos e não as palavras, portanto, encontra-se em uma fase pré-silábica na construção de seu conhecimento sobre a escrita.

Fomos ao alfabeto móvel, ela escreveu seu nome, separou JÚLIA e ANA, com minha ajuda. Montou BEBÊ corretamente, juntou JEN, eu li e ela disse: - É gente. Ela perguntou sobre o T e o achou sozinha. Eu completei com o E.

Montou RODRIGO com ajuda, que é o nome de seu irmão. Inicialmente montou "R", "O", "I", "O" e leu Rodrigo, apontando RO para /ro/, I para /dri/ e O para /go/.



JULIANA
 JAK
 RQIACA
 MAIIA

JULIANA 688p

FIGURA 4

Começou a fazer a relação entre a língua oral e escrita, com um tipo de hipótese que Ferreiro¹⁰⁴ denomina de hipótese silábica, característica de um momento da psicogênese da escrita em que a criança elege uma letra para representar graficamente cada sílaba oral.

¹⁰⁴ cf. p. 69 deste trabalho.

Porém, a visão construtivista conforme a proposta de Ferreiro nos limitaria a estes níveis de hipóteses, que, se associados a outros aspectos de uma avaliação cognitivista, nos conduziria, certamente, a uma conclusão sobre o nível pré-operacional de pensamento, que de imediato seria a justificativa mais plausível para as dificuldades de leitura de J.

Porém, pretendia expandir este tipo de relação para melhor explicar as dificuldades de J.. Abandonei os padrões clássicos de diagnóstico que apenas traçam uma linha de base sobre o que a criança sabe e o que não sabe, sobre o que domina e o que não domina; mas não queria me limitar também a uma análise que simplesmente localizasse a dificuldade em um nível de desenvolvimento, diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo. Desejava encontrar, porém, os matizes do contexto socioideológico em que vive, as cadeias de enunciados que partilha, e, deles procurar compreender como J. embarçou-se e tal forma com a representação da linguagem a chegar ao ponto de não conseguir acompanhar as exigências para com operações lingüísticas da primeira série escolar, em igualdade com seus colegas de sala de aula, o que provavelmente fez com que fosse colocada em uma sala especial.

Neste ponto do trabalho, tinha certeza de que as repostas do cognitivismo não bastavam. Era preciso identificar em que redes de significados J. havia se prendido e, talvez, se perdido. Sabia que relacionar a oralidade com a escrita apenas pelas suas correspondências fonéticas não era suficiente e parti, então, para outros caminhos que pudessem levar J. a outras relações com a linguagem e consigo. Parti para a exploração de sua relação com o mundo das histórias infantis, já que neste ponto a professora a considerava boa.

Li para J. o livro “João e o Pé de Feijão”. Quando estávamos terminando a outra professora entrou na sala e J. contou-lhe que estávamos lendo uma história. A professora pediu-lhe que contasse o que havia lido e ela muito motivada começou:

[08] 01 - J. - O pé de feijão. O gigante foi passear com o Joãozinho e ele foi no parquinho com o gigante.

Um dia ele foi ser amigo e deu a mão, daí ele falou: - Vamos tomar um banho?

Daí falou assim: - Vamos plantar uma árvore encantada? Colocar terra, jogar água e dar água e lavar a casa. O banheiro lave e lave os sapatos antes de entrar. Eu gosto de dado.

Vamos lavar a butina? Eu gosto muito de passear.

02 - M. - Esta é a história do Joãozinho?

03 - J. - É, eu estou inventando.

- As nuvens é branca. Eu gosto de lavar o chão.

04 - M. - Quem está falando?

05 - J. - O gigante.

A galinha mágica tinha os ovos de ouro e daí a harpa e ele morou na casa dele feliz, cheio de ouro.

J. conta a história que acabávamos de vivenciar. Mais uma vez seu texto se caracteriza pela não plausibilidade do vivido. A intervenção do outro é na busca do esclarecimento sobre as vozes que falam no texto, que, ora se revelam na voz dos próprios personagens em forma de um discurso direto, ora na voz da locutora, em forma de um discurso indireto. Porém, pergunto-me o que sobrou da estória? Que outras estórias se entrelaçam aqui? Que outras vozes surgem? De sua mãe? De sua professora?

O uso do dêitico “ele” de forma anafórica não permitiu ao interlocutor ter a clareza sobre quem fala, pois as vozes, no decorrer do texto, misturam protagonista e narrador. Se J. interage sempre com as poucas pessoas de sua classe especial, e outras pessoas em sua casa, que sabem tudo sobre ela, talvez não precise esclarecer nada do que fala, pois pressupõe seus interlocutores sempre informados sobre o que, de quem, onde ou porque está falando. Será esta uma forma enunciativa comum de crianças que tem suas experiências lingüísticas restritas a um grupo pequeno de pessoas conhecidas?

Este ponto nos parece relevante, pois aponta a forma como a linguagem pode ampliar a consciência ou restringi-la a um cercado de poucas vozes conhecidas e muitas outras imagináveis, criadas no discurso da fantasia. Este ponto parece crucial no caso discutido, pois a fluência de J. lhe garante o uso efetivo das formas gramaticais de sua língua, porém restringe-se quando seu interlocutor é estranho, não partilha seu mundo. Neste sentido, o uso dos dêiticos parece revelar uma forma de exercício cognitivo da criança com seu mundo social, que amplia sua percepção em relação ao outro, podendo ter que levá-la a encontrar seu lugar, o lugar do EU, em relação ao TU ou NÓS, o lugar do(s) outro(s).

A interpretação de um enunciado depende das condições socioideológicas que o determinam e se dá, basicamente, pelo contexto em que se encontram seus interlocutores, pela orientação espacial e temporal que os cercam, e pelas condições precedentes da enunciação que lhe caracterizam a responsividade. Estas coordenadas permitem aos interlocutores atualizar o diálogo em um contexto determinado e se manifestam em forma do subsistema dêitico.

Segundo Coudry¹⁰⁵, “o domínio dos recursos expressivos desse sistema está, pois, diretamente relacionado com a propriedade dialógica fundamental da linguagem: o da reversibilidade dos papéis da interlocução”.

Observa-se nos diálogos com J. que ela domina os recursos fonológicos e sintáticos da língua, porém, os episódios narrativos conferem a seu discurso uma forma vazia da significação interindividual, por não se complementar no outro e com o outro, obliterando-lhe a característica de responsividade.

Bakhtin¹⁰⁶ afirma ser esta, a responsividade, uma característica estruturante do enunciado. Esta característica impõe a condição de análise dialógica ao enunciado, que veicula a voz das figuras com quem a criança partilha sua experiência lingüística. J. gosta de fazer planos e sua mãe relata gostar de ver a filha fazer planos, pois ela, a mãe, também os faz, sonha ganhar dinheiro e comprar sua casa, poder limpá-la; costuma rezar para que Jesus a ajude a realizar este sonho. J. gosta também de inventar estórias na escola e sua professora a elogia por isso.

Minha suposição/hipótese neste momento me leva à seguinte questão: de que ordem é plausibilidade das estórias de J.? O conteúdo de suas estórias não seria plausível em relação ao mundo em que vive e aos sonhos de sua mãe? Teria J., em seu restrito mundo lingüístico, percebido a necessidade de atualização de seu discurso para diferentes situações, tempos e espaços, e, principalmente, para diferentes interlocutores?

J. parecia não valer-se do outro para o ajuste recíproco das condições de enunciação. Neste sentido, não havia negociação para pressuposições e para o sentido do enunciado. Ela não tecia o significado com o outro e, por isso, as marcas dêiticas eram usadas apenas para si e para aqueles que compartilhavam com ela o já conhecido ou o absolutamente novo, criado momento a momento em sua fantasia. E não para a elaboração conjunta da enunciação comigo.

Segundo a orientação teórica que estou adotando, as formas de se operar com a linguagem, seu uso efetivo nas condições de interação, são constitutivas da linguagem e do próprio sujeito. Este fato me leva a questionar como uma concepção dialógica de linguagem poderia explicar um discurso como o de J., supostamente monológico? Que tipo de consciência J. deveria ter sobre si e sobre o mundo que a cercava?

¹⁰⁵ COUDRY, M.I. *op. cit.*, p.140.

¹⁰⁶ *cf.* p. 16 deste trabalho.

Bakhtin¹⁰⁷ referiu-se à consciência relacionando a estabilidade da orientação ideológica que caracteriza a atividade mental do “nós”, em contraste com a atividade mental do “eu” que dilapida seu esboço de orientação social e perde sua orientação verbal.

Em seu discurso, J. parecia converter a ordem social em uma ordem própria, de sentido próprio. Seu discurso possuía pontos de referência que não adquiriram uma significação interindividual. Dominou todos os recursos formais necessários para se comunicar pela via da linguagem. Porém, sua forma de operar com estes recursos parece tê-la aprisionado em um discurso que não incorporava as formas de significação interindividual. Não fazia ligação com o outro, interlocutor concreto e presente no momento de interação, nem com o espaço ou tempo, nem com a plausibilidade do vivido, no caso da estória, com o enredo.

Pergunto-me até que ponto esta restrição discursiva não impedia a evolução de sua percepção de mundo, não impedia a ampliação de seus horizontes sociais e intelectuais, incluindo-se aqui a possibilidade de operar com a escrita, ou com outras formas enunciativas mais complexas.

Sua consciência ocultava este não saber, pois mostrava-se incomodada com a intervenção do outro, principalmente se este viesse a checar a plausibilidade de seu discurso. Este fato levou-me à decisão de intervir de forma diferente em sua linguagem, desafiando-a em relação ao que parecia saber fazer bem. A partir deste encontro não me coloquei mais como interlocutor passivo e condescendente com suas estórias inventadas, mas passei a checar insistentemente seu discurso e introduzi freqüentemente questões referentes aos dêiticos utilizados por ela de forma particular, privada, restrita a seu mundo.

O discurso de J. nos reportou à forma narrativa descrita por Perroni¹⁰⁸ como “caso”. Neste tipo de narrativa, a criança, apesar de não se colocar passivamente diante do adulto, sendo o seu diálogo com ele caracterizado por tensão (“o adulto fera”) justamente pela checagem da plausibilidade que estabelece, aceita o desafio, à medida que tenta “provar” o que diz, mesmo que para isso tenha que construir uma mentira. A entrada do outro neste momento não só permite à criança construir formas mais elaboradas com a linguagem, como instaurar, segundo Perroni, uma nova forma de narrar, proveniente de uma mudança básica nos papéis dos interlocutores: a criança se constitui como narrador. Essa passagem é garantida pela entrada do outro, o adulto transformado em “Fera”, e também pela atuação da “Bela” que aceita casar-se com ele. Desta

¹⁰⁷ cf. p. 10 deste trabalho.

¹⁰⁸ PERRONI, *op. cit.*, p. 195.

forma, a criança “não só enfrenta a fera como acaba entrando num acordo com ela”. Deste acordo resulta a assunção da criança como narradora, que sabe decidir o que, quando e para quem narrar.

A orientação social do discurso parece constituir-se no momento em que a criança se destitui de suas formas autodirecionáveis de narrar e se dirige a uma lógica reversível que o uso social da linguagem exige. Neste processo, o sujeito da linguagem também se constitui nestas mesmas bases dialógicas, e suplanta suas condições biológicas iniciais, adentrando o sistema simbólico, social e histórico em que está inserido. Sua consciência ganha cores e matizes da orientação social a que se direciona, e se revela em formas discursivas próprias.

No caso de J., ela parecia obliterar qualquer possibilidade de atuação do “adulto fera”, o que a mantinha distante de ter que saber o que, quando ou para quem narrar. Ela parecia decidida a não desejar uma negociação, um acordo com o outro, e assim, sua linguagem perdia a característica básica de orientação social, de responsividade, o que não lhe permitia tecer conjuntamente o significado.

O significado de seu texto não retratava o conflito presente entre os personagens principais da estória. Ao contrário, Joãozinho e o gigante eram amigos, e faziam coisas juntos. A temática se repetia: “limpeza”.

No desfecho ela retoma os personagens de forma indiferenciada (Joãozinho, o gigante ou ambos) e encerra na forma padrão: “morou na casa dele feliz, cheio de ouro”.

Perroni¹⁰⁹, ao analisar a estrutura das “estórias”, percebe que sua construção se dá a partir do que Todorov chamou de “alternância entre dois equilíbrios”, que corresponde também na literatura a “dano e reparação”, “conflito e resolução do conflito”. Isso ocorre porque a situação inicial é perturbada, o que resulta em desequilíbrio, e, pela ação de uma força inversa, o equilíbrio é estabelecido. Concordamos com Perroni por observarmos que J. não narrava o vivido, pois, provavelmente, não percebia essas alternâncias de forças que motivavam as estórias.

Perroni¹¹⁰ considera essa mudança ou passagem do estado ordinário das coisas do dia-a-dia como necessária na construção da narrativa.

Quando voltávamos para casa, J. olhou o nome de um carro que parou ao nosso lado e disse que começava por “B” de BEBÊ. Ela achou muito engraçado o nome BESTA quando li para ela. Foi até sua casa tentando ler o nome dos carros para ver se encontrava outro igual.

¹⁰⁹ *ibidem*, p. 74.

¹¹⁰ *ibidem*, p. 74.

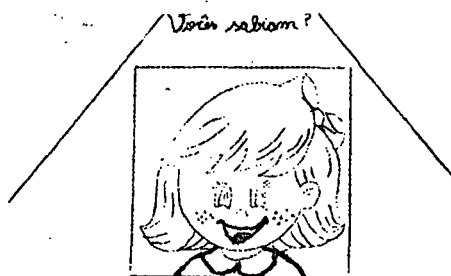
Ao chegarmos próximo ao restaurante em que sua mãe trabalha apontou o BANESTADO e disse: "Ali, o Banco Banestado, chegamos". Libertou-se de seu problema referencial e da figura/contexto.

ENCONTRO V

data: 22/10/93

Em nosso quinto encontro, J. chegou ao carro parecendo indisposta e se restringiu a responder bom dia, sem me olhar. Sua mãe veio até o carro em seguida dizendo que J. havia destruído sua boneca e que estava brava por isso. Não trocou uma só palavra comigo no caminho.

Nossa atividade inicial foi escrever uma ficha de auto-apresentação e completar um caça palavras. Como não queria falar comigo, pensei que talvez pudesse escrever comigo.



- Que meu nome é JULIANA
- Que tenho 8 anos.
- Que meu cabelo é AMEI
- Que meus olhos são VALM,
e o que mais gosto de fazer é BEBÊ BONECA

FIGURA 5

Nesta ficha J. deveria ler e completar alguns dados sobre si. Eu li para ela e ela completou todos os itens, escrevendo sozinha. Pela primeira vez J. parecia acreditar que podia escrever. Não disse em nenhum momento que não sabia, nem pediu que eu escrevesse para ela copiar. Completou seu nome e sua idade. Escreveu AMEI (amarelo) como sendo a cor de seus cabelos, VALM

(verde) como a cor de seus olhos, e que mais gosta de fazer é BEBÊ e BOMECA (boneca). Para escrever Boneca J. precisou de ajuda. Escreveu BOEA, parou e pediu ajuda.

Fomos ao alfabeto móvel para que ela se conscientizasse das unidades menores da escrita, organizando melhor sua percepção da escrita. Ela apagou e escreveu corretamente. Continuamos com uma atividade de caça-palavras e depois lemos uma carta enigmática. Eu lia as palavras e ela lia os desenhos. J. incorporava o papel de leitora na leitura compartilhada. Porém, respondia monossilabicamente às minhas perguntas. Li para ela a história do Chapeuzinho Vermelho e A Bota do Bode. Ela me ouviu calada até o final.

Retornei à investigação sobre a narrativa. Decidi pedir para que ela me contasse agora sobre um fato vivido, para que pudesse comparar com a história do João e o Pé de Feijão, com o relato do filme e com a história do Gato Guilino. Perguntei-lhe sobre a festa do dia da criança que houve na escola.

Já havia decidido confrontar suas invenções bem como apontar-lhe a inapropriação do uso de formas dêiticas na linguagem. Este fato talvez justificasse seu silêncio. Insisti e ela se soltou:

[09] 01 - M. - Como foi sua festa na escola?

02 - J. - Legal.

03 - M. - Então me conte.

04 - J. - Tinha bolo, coca, e depois a gente ganhou um quadro e um pirulito.

05 - M. - Esta festa foi aqui ou na escola?

06 - J. - Foi na escola.

07 - M. - Que dia foi?

08 - J. - Foi no dia das crianças.

J. havia recebido um quadro e um pirulito na festa da clínica, ocorrida na semana anterior, e não na festa da escola. Perguntei-lhe então como foi a nossa festa e ela respondeu:

[10] 01 - J. - Bom, já contei aquela.

02 - M. - E a outra?

03 - J. - A outra não.

Quando pedi para ela me contar a festa da escola ela narrou a festa da clínica, que estava muito mais próxima de mim, no meu local de trabalho e, apesar de não termos participado juntas, ela sabia que eu conhecia muito sobre o que havia se passado, inclusive, que sua mãe contribuiu com um prato de coxinhas.

Perguntei a J. em que dia estávamos e ela respondeu: - Nove de outubro. Estávamos no dia 22 de outubro. Ela parecia ter entendido as nomenclaturas do tempo, e lembrou o mês em que estávamos.

A memória lingüístico-narrativa aflorava de forma relevante, porém, seus problemas de referência com relação à expressão do tempo, espaço, dos interlocutores pareciam tão relevantes quanto sua memória.

Ao contar sobre a festa da escola, misturou o conteúdo das duas festas, e quando eu procurava confrontá-la, negava-se a continuar.

ENCONTRO VI

data: 29/10/93

Quando cheguei em frente à sua casa, ela me esperava com uma boneca na mão e me disse que gostava muito de boneca. Iniciamos nossa atividade com leitura e desenho, e eu introduzi cruzadinhas com nomes conhecidos. Ela fez um desenho e escreveu ao lado: NHUI AUTI. Leu “o piá gosta de banana”. Assinou seu nome embaixo.

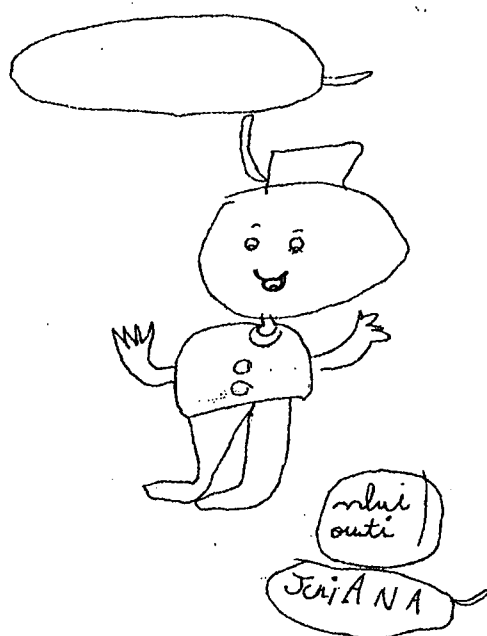


FIGURA 6

Em seguida pedi a ela que contasse a história de um livro que havíamos lido: A Bota do Bode. Diante do livro, J. inicia:

[11] 01 - J. - Vô inventá a história.

O cabrito.

O cabrito andou para a cidade e achou uma bota e daí andou de bota e... Ele achou um rato dentro da bota e a galinha entrou na bota e o rato viu e deu risada da galinha. Tinha grama e flores e capim e o gato atrás da bota daí o gato colocou todo filhote dentro.

Pronto.

A estória contada por J. não mantém nenhuma relação com a estória lida, apenas com os desenhos que via ao folhear o livro. Peço a ela que conte a história do João e o Pé de Feijão.

[12] 01 - J. - Ele subiu para o alto e tinha um castelo e o pé de feijão. A menina cantou daí o pé

de feijão bateu toc, toc, toc

daí ele deitou na cama

daí viu uma galinha botando ovos de ouro

daí, daí o pai do João foi ser amigo do pé de feijão.

Pé de feijão tomou um banho e mostrou os quartos para os vizinhos e fez morar a lá

daí eles pegaram e trocaram flores

daí brincaram na casa, brincaram na casa e escreveram: “o palhaço é bonito”

daí escreveram: “os pirata”

daí eles brincaram.

02 - M. - Quem brincou?

03 - J. - Joãozinho e Maria.

04 - M. - Quem era Joãozinho e Maria?

05 - J. - Amigos.

06 - M. - Brincavam de quê?

07 - J. - No castelo.

08 - M. - Que castelo era esse?

09 - J. - Castelo.

Pronto. Chega.

Ao pedir para J. contar uma estória lida há mais tempo tentava evidenciar alguma relação entre compreensão e fantasia. Porém, nos dois casos o discurso não mantinha nenhum compromisso com o enredo das estórias. Observamos intertextualidade com textos diferentes, como João e Maria, o programa de TV dos Trapalhões, porém o tema gira em torno de moradia, relação com a vizinhança, escola e brincadeira, como nas primeiras estórias que me contou.

Passo a explorar situações vividas na tentativa de observar como J. constrói um “relato”. Retomo o tema da festa do dia da criança.

- [13] 01 - M. - Agora me conte, como foi a sua festa da criança?
- 02 - J. - A gente comeu bolo, tomou coca, brincamos, depois ganhei quadro e pirulito.
- 03 - M. - Onde foi esta festa?
- 04 - J. - Aqui.
- 05 - M. - Aqui? Você teve uma festa aqui e uma na escola?
- 06 - J. - Teve.
- 07 - M. - Teve uma festa na sua escola também?
- 08 - J. - Teve. Eu passei e vi o quadro falando, daí a mulher, mãe da menininha falou assim: - Esse quadro fala.
- 09 - M. - Onde foi isso, na festa da escola ou na festa daqui?
- 10 - J. - É... Não é festa.
- 11 - M. - Onde é então?
- 12 - J. - Aí a gente viu os quadros, tinha... escorregador, ..., tinha pula-pula, roda gigante.
- 13 - M. - Esse foi um passeio que você fez?
- 14 - J. - É.
- 15 - M. - Quando você fez esse passeio?
- 16 - J. - Hummm! No dia...
- 17 - M. - Foi no dia da criança?
- 18 - J. - É.
- 19 - M. - Quem levou você para fazer esse passeio?
- 20 - J. - Não foi dia da criança.
- 21 - M. - Não?
- 22 - J. - Não.

23 - M. - Foi um passeio do colégio, ou foi sua mãe que levou você?

24 - J. - Foi a mãe.

Acabou, né? (a fita)

25 - M. - Não.

26 - E a festa daqui, como foi?

27 - J. - Boa.

28 - M. - Como foi?

29 - J. - É... (pausa longa)

30 - M. - Você disse que ganhou presente, comeu bolo, e o que mais?

31 - J. - Quero contar história disso aqui. Chega de pergunta. Vou gravar outra história deste livro aqui. Não cabe muito, tem que trocar.

Observamos o turno 8 deste diálogo que J. responde minha pergunta e passa a outro evento, sem me informar do que se tratava, onde foi, ou ainda, por que desejava falar sobre aquilo. Minha tentativa é, novamente, de compreender ao que sua linguagem fazia referência (T. 09 e 11), porém, J. me ignorava totalmente (Passagem T. 11 para T. 12). Quando lhe ofereço alternativa ela parece apenas concordar ou optar, sem estabelecer uma relação com o significado do que pergunto. Ela parece querer se ver livre de minhas perguntas (T. 17 e 18 - 20 e 21, e ainda, 23 e 24). No final ela revela seu desejo de contar as histórias que ela quer, sem a minha interferência.

J. não conseguia desenvolver o componente accional do relato sozinha. Como não permitia a entrada do outro para construí-lo conjuntamente (como nos moldes do jogo de contar ou das narrativas primitivas descritas por Perroni¹¹¹), optava pelo discurso da fantasia.

Continuo com atividade sobre estórias, J. escolhe, entre vários livros, um gibi, e recomeça seu texto. Novamente sua escolha não se dirige a livros de estórias clássicas infantis, com enredo fixo.

[14] 01 - J. - O Velho Rindo da Vergonha.

02 - M. - Como é o nome da história?

03 - J. - Você não faz pergunta que eu conto.

04 - M. - Está bem.

05 - J. - O piá mandou o homem... dor de barriga.

¹¹¹ *ibidem*.

Ele contou: - Oh! pode ir para o banco Banestado.

quero saber que...

Ele ligou para o soldado assim: - Eu vou embora, você fica aí que nunca eu esperava alguém dando risada.

O velho deu risada, ah!, ah!, ah!

Quem sabi numa dessa, ah!, ah!, ah!.

O outro virou e falou assim: - Ei, me solte aqui.

... (vira a página)

Ele brincou de alegria e felicidade.

Ele atingiu o raio da bota.

E ele ficou com raiva e bateu nele.

E caiu para lá e a faca foi junto.

E ele viu um burro e todo mundo perdoou ele.

Daí o planeta ficou rodando, rodando.

E o bicho falava: - Quem é você?; - Eu sou super man; - Mais ce é tão fraco.

A planta falou: - Toc, toc, toc.

O Cebolinha falou assim: - Ui!!! Que fedor Cascão!

... (vira a página)

E você olhou o cachorrinho e o cachorro, ele era brabo era tão "preditra".

Daí era do Japão e ele andou, andou e o Cebolinha falou assim: - Eu não tomo banho.

06 - M. - Posso fazer uma pergunta?

(Ela fala baixinho, eu insisto)

Posso?

06 - J. - Não.

E levou uma macetada na cabeça e chorou e ficou com muita dor na cabeça e gritou para todos.

07 - M. - J., deixe-me perguntar uma coisa. De que é a história que você está contando mesmo?

08 - J. - E ele avoou na costa do super man e ele viu um estranho, ele, eu sei muito bem que você não é minha amigo.

Que nunca sabem ler, nunca sabem, toc, toc, toc...

- Eu estou muito pesado para isso, venha, venha, estou chegando.

... (vira a página)

E ele viu o monstro que, o polvo que soltava fogo pela boca, eles correram, toc, toc, toc, daí eles correram, toc, toc, toc, correram bastante e chegaram na Alemanha.

E eles...

O homem que jogou o raio no menino e daí ele ficou sufocado com a garganta,

... (vira a página)

muito quente e daí a Mônica puxou o Cascão, ele sabia que era muito bonito. E daí ele falou: - Ai, tá muito pesada essa marreta.

Eles brincaram de esconde-esconde e daí foi embora e foi passear com a

... (vira a página)

cachorrinha. E o Bidú está apaixonado pela Lili.

Lili, ela gosta muito dele.

E ele vai ganhar monte de filhotes e vão ser noivos e...

Ele pulou o muro e eles pegaram e viveram para sempre.

... (vira a página)

daí a cachorrinha e a cachorrinha gritou: - Aiii! Eu sou muito gostosa de pegar mas o outro é muito bonito. Ele é bonito.

O cachorro namorou bastante.

J. não permite minha participação em sua estória. O único acordo possível para que eu me calasse (T. 02 e 03, 06 e 07, 08 e 09).

Sua estória se compunha em forma de colagens de frases isoladas construídas a partir de cada quadro do gibi que tinha em mãos. A ligação das frases não se dava pelo significado do que contava para outro, pois não levava em conta o outro e, portanto, não tecia o significado numa orientação social da linguagem. A ligação das frases se dava exclusivamente pela presença de coesivos “e, daí”, embora não mantivessem nenhuma coesão ou coerência. Demonstrava, porém, dominar a forma do desfecho da narrativa.

10 - M. - Aqui está escrito fim. O que aconteceu?

11 - J. - Para sempre feliz.

12 - M. - Acabou a história?

13 - J. - Acabou.

14 - M. - E eles foram felizes para sempre?

15 - J. - E ganharam muitos filhotes e ele falou: - Você não tem filhote e eu tenho sim.

Pronto, acabou, ponto final.

16 - M. - Ponto final é porque acabou?

17 - J. - Sim.

Ao final, registra oralmente sua autoria, da mesma forma que eu solicitava que fizesse em seus trabalhos gráficos. Parecia-lhe relevante o seu lugar de autora.

18 - J. - Juliana da Silva Pimenta.

Dia vinte... dois

19 - M. - Vinte e nove, J.

20 - J. - Vinte e nove, e Rodrigo da Silva Pimenta, e Josefa.

21 - M. - Hoje é vinte e nove de...?

22 - J. - Novembro.

23 - M. - Outubro.

24 - J. - Outubro.

De mil novecentos e noventa e... dois.

25 - M. - Três.

26 - J. - Três.

J. se preocupava em dar início à história, utilizando operadores narrativos e marcas prosódicas que levam o interlocutor a se impressionar com a fluidez de sua narrativa. Porém J. conta quadros isolados que se unem apenas pelos operadores discursivos e não por uma sequência plausível dos fatos.

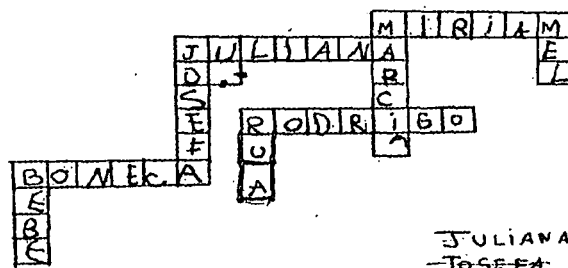
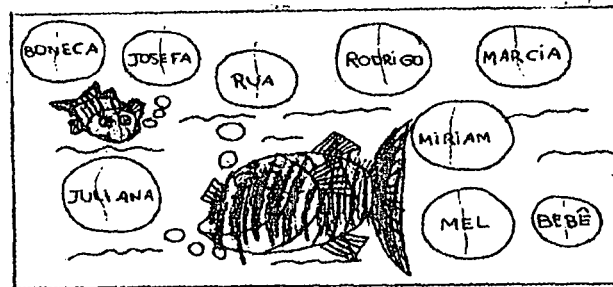
Ela parecia ter incorporado do discurso dos adultos apenas os marcadores lingüísticos de coesão, sem manutenção da sequência, o que caracterizava a falta de coerência em seu discurso. Preenchia intervalos entre os elementos coesivos com fatos vividos em sua casa, na escola, na Clínica; com conteúdos de desenhos, livros e histórias contadas, reunindo indiscriminadamente ficção e realidade. A narrativa não apresentava coerência e consistência do ponto de vista da ordenação e plausibilidade dos eventos. Ao se apoiar nesse recurso, J. conseguia impedir a entrada do interlocutor e estendia seu “caso” por quase todo o tempo da fita do gravador.

Aqui evidenciava-se o fato de J. ter incorporado não apenas um estilo discursivo sem coerência e unidade textual, mas uma forma linguística muito poderosa. Forma esta que lhe permitia impressionar o outro e, ao mesmo tempo, impedia-o de perguntar o que ela não “sabia” responder (ou não “queria” responder) ainda. Esta forma particular de J. operar linguisticamente com o outro garantia-lhe uma fluência verbal que mascarava os fatos. Criava estórias com tanta fluência que mascarava qualquer hipótese sobre seus problemas com a oralidade. Este fato só ficou evidente com o relato da festa, na qual a fantasia não cabia.

ENCONTRO VII

data: 5/11/93

No encontro seguinte, J. trouxe novamente sua boneca para a Clínica. Neste dia fizemos inicialmente algumas palavras cruzadas e caça-palavras com nomes que ela já lia e logo passamos a dar continuidade à tentativa de entender melhor sua narrativa.



JULIANA
JOSEFA
MIRIAM
MARCIA
MEL
RODRIGO
BONECA
BEBÊ
RUA

FIGURA 7

Logo no início da nossa conversa ela demonstrou mais uma vez que seu problema não podia ser analisado isoladamente como um problema de orientação espacial ou de memória. Eu perguntei-lhe por onde íamos iniciar nossa conversa e ela me respondeu: - Daqui para lá?; - E o que isso significa? continuo, J. se cala por alguns instantes e inicia uma estória. Ela parecia saber a orientação da estória, e , também, que isso era o que eu esperava dela. A relação dialógica que estabelecia comigo parecia ampliar-lhe os horizontes cognitivos e a relação oralidade - escrita.

Procurava confrontar todos os dados que J. me informava durante uma conversa demorada.

[15] 01 - M. - Por onde vamos começar nossa conversa?

02 - J. - Daqui para lá?

(Aponta da E para a D).

03 - M. - Daqui para lá? O que isso significa?

04 - J. - Vou contar de futebol.

05 - M. - Que futebol?

06 - J. - Do Corinthians.

07 - M. - Você torce para o Corinthians?

08 - J. - É.

09 - M. - Você gosta de futebol?

10 - J. - Gosto.

11 - M. - Então conte para mim.

12 - J. - O futebol, o Corinthians ganhou 3 pontos. Carlinhos fez 5 pontos.

13 - M. - Quando você viu isso?

14 - J. - Lá na escola.

15 - M. - O que aconteceu?

16 - J. - Eu estava marcando.

17 - M. - Ah! Você marcava, e quem jogava?

18 - J. - Daí o Robson fez 3 pontos, André fez 5 pontos e Fábio fez 3 pontos, Rodrigo fez 3 pontos, Ah... Eros fez 3 pontos... fez 3 pontos, Fernando fez 3 pontos.

19 - M. - Quem são essas pessoas J.?

20 - J. - São amigos da sala.

21 - M. - E eles jogavam o quê?

22 - J. - ...

23 - M. - Futebol?

24 - J. - É...

25 - M. - Jogavam onde?

26 - J. - Lá...

Lá onde faz educação física.

27 - M. - E como chama onde se faz educação física?

28 - J. - Na escola, né?

29 - M. - Em que lugar?

30 - J. - Tem uma rede assim, assim...

31 - M. - É um campo de futebol? Um ginásio?

32 - J. - Não.

É um pátio.

33 - M. - Ah!

34 - J. - A gente brinca lá.

35 - M. - E eles jogavam futebol e você marcava os pontos?

36 - J. - É.

37 - M. - Nossa! E seus amigos fizeram todos esses pontos?

38 - J. - É.

39 - M. - Quando eles faziam pontos?

40 - J. - Ah! Na brincadeira, né?

41 - M. - Quando tinha que fazer gol?

42 - J. - É.

43 - M. - Eles são goleadores então?

44 - J. - É.

45 - M. - Quando aconteceu esse jogo na sua escola?

46 - J. - Terça, né?

47 - M. - E o que você fez ontem na escola?

48 - J. - Primeiro fiz futebol.

49 - M. - Com seus amigos?

50 - J. - É.

51 - M. - E eles jogam futebol?

- 52 - J. - Olhe! Uma borboleta andando lá (aponta).
- 53 - M. - A borboleta está andando mesmo. Você conhece borboletas J.?
- 54 - J. - Ahã, eu sei o que é. Que tipo é?
- 55 - M. - Mariposa, chama-se mariposa.
- 56 - J. - Ela não vai pular?
- 57 - M. - Não. Ela não vem aqui.
- 58 - J. - Ela não cai aqui, ai!
- 59 - M. - Você tem medo?
- 60 - J. - É dela cair no cabelo da gente.
- 61 - M. - E daí, o que acontece?
- 62 - J. - A gente tem que...
- (esconde o rosto)
- 63 - M. - Não. Ela não faz nada.
- 64 - J. - Ela segura.
- 65 - M. - Segura o quê?
- 66 - J. - ... Quero brincar daquele joguinho.

O mesmo problema se repetia em relação a este relato informativo, sendo que minha intervenção parecia causar-lhe irritação, até que no turno 32 ela parecia ter desistido. Permaneceu monossilábica até o turno 50, quando a borboleta a libertou de minhas perguntas.

Pela primeira vez percebi uma atitude responsiva de J. em relação às referências espaciais e temporais a que eu a remetia com a linguagem. Demonstrava estabelecer a reversibilidade com a linguagem dando lugar à entrada do outro. Este aspecto me garantiu a certeza sobre sua possibilidade de ampliar a percepção do mundo real.

Começou me informando sobre o que ia contar e de quem ia falar. Esta abertura levou a uma pergunta com “quando” (T. 13), que nos remeteu a momentos não contemporâneos ao da enunciação. Perroni¹¹² observou que o desenvolvimento dos relatos das crianças está associado às perguntas que o adulto lhe dirige, orientadas por itens lexicais onde, quem, o que e quando. Observa, também, que não é raro encontrar respostas com informação espacial para perguntas com “quando”.

¹¹² *ibidem*, p. 96

Pela primeira vez quando perguntei a J. sobre a ação do relato (T.15 e 16) ela colocou-se no discurso, marcando sua presença com o dêitico “Eu”, diferenciando-se dos colegas que jogavam futebol.

Em seguida uma nova marca nos aproximava da significação conjunta: LÁ (T. 25 a 34). Retomei a questão dos pontos abundantes do jogo de futebol e percebi que J. se utilizava dos números sem compreender a relação de quantidade por ela estabelecida.

Novamente minha intervenção surgiu com perguntas com “quando” (T. 45; 46 e 47; 48) e ela respondeu(T. 46) utilizando-se de uma expressão lexical referente a tempo público.

Já tinha sido observado que J. não dominava o tempo público, principalmente a organização do calendário e não o utilizava em situações dialógicas. Pela primeira vez respondeu a uma pergunta com “quando” referindo-se ao tempo público, e dirigiu-se a mim para confirmar sua resposta. Em T. 48, organizou sua resposta com a expressão “primeira”. Porém, em seguida, desencadeou um episódio de medo que nos distanciou totalmente do tema, e no final, confirmou seu desejo de não dar continuidade ao nosso diálogo (T. 65).

Retorno ao texto:

- [16] 01 - M. - Espera um pouco, nós vamos brincar depois, agora vamos conversar. Quero que você me conte como foi seu dia de aula ontem
- 02 - J. - Bom, fiz continhas...
- 03 - M. - O que mais? Me conte tudo, desde que você chegou na escola.
- 04 - J. - Eu cheguei, tocou o sinal. Daí a gente tomou today, tem cantina lá, fui no banheiro, daí a Lurdinha faz comida né. Daz vezes ela puxa orelha da gente.
- 05 - M. - Quem é a Lurdinha?
- 06 - J. - A moça que faz comida na escola.
- 07 - M. - Por que ela puxa a orelha?
- 08 - J. - Quando a gente faz bagunça na escola.
- 09 - M. - Ah! Vocês fazem bagunça na escola?
- 10 - J. - Daí quando alguém derrama ela fala vocês vão limpar tudo. Eu corro dela.
- 11 - M. - Você corre da Lurdinha? Por quê?
- 12 - J. - Ela só puxa orelha dos grandes.
- 13 - M. - Ah! E você é grande?
- 14 - J. - Eu sou pequenininha.

- 15 - M. - Você é pequenininha? Quantos anos você tem?
- 16 - J. - ...Oito.
- 17 - M. - Quando uma pessoa é pequena e quando uma pessoa é grande?
- 18 - J. - É... quando tem nove anos.
- 19 - M. - Quando tem nove anos o que acontece?
- 20 - J. - Cresce.
- (fala baixo, olhando para o chão)
- 21 - M. - Cresce? E você vai crescer então?
- 22 - J. - Não sei.
- 23 - M. - Não sabe? Quantos anos você tem agora?
- 24 - J. - Eu tenho que perguntar para o meu irmão.
- 25 - M. - Por quê?
- 26 - J. - Porque... não sei. Acho que vou crescer... vai demorar.
- 27 - M. - Quando é?
- 28 - J. - Hummm...
- 29 - M. - Você não sabe?
- 30 - J. - Não. Acho que é amanhã.
- 31 - M. - ... Acha que é amanhã?
- 32 - J. - Quero ficar grande.
- 33 - M. - Quer ficar grande? E por que quer ficar grande?
- 34 - J. - Porque sim. Para minha mãe me dar um cachorrinho quando eu crescer. Daí eu vou cuidá.
- 35 - M. - Quando que vai ser isso?
- 36 - J. - Quando eu crescer.
- 37 - M. - E quando você crescer, vai ficar como?
- 38 - J. - Grande, maior.
- 39 - M. - O que faz uma criança pequena?
- 40 - J. - Brinca de boneca.
- 41 - M. - E o que faz uma criança grande?
- 42 - J. - Brinca de...
- 43 - M. - Uma criança grande?
- 44 - J. - Cresce.

45 - M. - O que ela faz?

46 - J. - Brinca, estuda.

47 - M. - E uma criança pequena não estuda?

48 - J. - Grande estuda.

49 - M. - E pequena?

50 - J. - Também.

(parece responder depois de se conformar, resmungando baixo)

51 - J. - A abelha pára e pica os outros e tem veneno no rabo.

52 - M. - Ela pica criança grande ou pequena?

53 - J. - Criança pequeninha.

54 - M. - É! Por quê?

55 - J. - Porque a gente corre dela.

56 - M. - Onde você passou por uma abelha?

57 - J. - Daí, na estante, a história, eu vou contar uma história.

58 - M. - Você quer contar uma história?

59 - J. - É.

60 - M. - Mas nós não estamos falando de livros de histórias. Estamos falando da história de sua vida agora. Das crianças, grandes e pequenas. Não vamos ver livros, vamos falar de histórias de verdade.

Retomei o tema de nossa conversa anterior, solicitando um relato sobre seu último dia de aula([16] T. 01 e 02). Minha pergunta, “como foi seu dia ontem”, levou a uma resposta que desencadeou o início do relato, que continuou a partir de meu pedido para que contasse tudo, desde que chegou à escola. A orientação da pergunta introduziu uma noção de ordenação de ações, com “desde que”.

J. iniciou a narrativa (T. 04) com a ação marcada pelo perfectivo, e continuou com uma sequência plausível, até que utilizou-se de uma oração encaixada no presente “tem cantina lá”, com o objetivo de informar o interlocutor que havia tomado Tody na cantina. Essa informação trouxe uma marca dialógica construída no contexto da enunciação compartilhado anteriormente: “lá”, o que levava a pensar que J. estava considerando minha presença, dando sinais da possibilidade de estabelecer a reversibilidade lingüística necessária para a constituição do discurso e a compreensão ativa e responsiva imprescindíveis para um discurso socialmente orientado. A mesma operação se

repetiu em seguida: “A Lurdinha faz comida, né?” Neste caso um novo personagem entrou em ação, sem ser apresentado, o que levou naturalmente a uma pergunta com “quem” (T. 05): “a Lurdinha (aquela que, quem, a qual) faz comida”, esclarecido em T.05 e T.06.

Observa-se neste diálogo o início do uso de expressões com referência temporal utilizados apropriadamente em forma de resposta (T. 08), ou de encadeamento ou sequência (T. 10) do relato.

Ela demonstrava ter percebido que eu não partilhava seus conhecimentos assim como sua mãe ou seu irmão e começava se adaptar, levando em conta o interlocutor diferente.

O diálogo subsequente [17], desencadeado pela inserção da questão temporal, nos remeteu ao tempo cujo significado não é público, mas sim individual, trata-se do tempo de ser grande ou pequeno, de crescer ou permanecer criança. No decorrer desse diálogo J. demonstrou ter se apropriado de formas lexicais de referência temporal, cuja significação ainda lhe geram conflitos individuais.

Observemos em [16] T. 15 e 16 e T. 21 a 26, o conflito explícito pela linguagem entre o desejo, uma força subjetiva individual e a constituição do sentido, uma força objetiva interindividual.

Na concepção de enunciado de Bakhtin¹¹³, o querer dizer do locutor, somado ao objeto de sentido, o tema, leva à escolha de um gênero discursivo. No caso da infância, o gênero narrativo, o primeiro nos achados de Perroni¹¹⁴ e o mais exigido na escola, em especial a estória, parece se constituir como forma básica de acabamento, à medida que enlaça uma faceta da subjetividade à unidade do sentido, formando uma unidade indissociável de comunicação verbal.

Apenas uma filosofia de linguagem que prestigie o sujeito, o querer dizer, a faceta da subjetividade da linguagem pode garantir que se extrapole seus limites formais e que se aponte, no caso da aquisição da linguagem, o lugar de encontro constitutivo do sujeito com a linguagem.

Com essa reflexão pode-se apontar, no caso de J., que, apesar de ter se apropriado das unidades formais da linguagem, o uso de unidades que se reportam a sua subjetividade ainda não lhe permite narrar de forma autônoma, com um discurso que possa dirigir-se plausivelmente a diferentes esferas de atividade humana. Isso leva a pensar que o tempo público pode ser compreendido como parte integrante da constituição dos enunciados simples e complexos, sendo de fundamental importância para a constituição do discurso na infância, por tratar-se de uma forma padronizada e formal de grande importância social, que impõe à criança a necessidade de assujeitar-

¹¹³ BAKHTIN, 1982.

¹¹⁴ PERRONI, *op. cit.*

se a uma forma de ordem pública instituída linguisticamente nas mais diversas esferas da atividade humana. No contexto evolutivo da significação da linguagem, a criança não apenas apropria-se lexicalmente ou conceitualmente do tempo, mas nele se implica e com ele traça sua própria cronologia como sujeito da linguagem.

Observemos em T. 30 e 31 a forma como J. utiliza-se de “amanhã”, sem implicar-se com o tempo.

Pergunto-lhe como é a sua história e iniciamos novo diálogo:

[17] 01 - J. - Ah! Boa.

02 - M. - O que é uma história boa?

03 - J. - Ah! Gostosa.

04 - M. - Gostosa? O que é gostosa?

05 - J. - Eu como comida, brinco, pulo corda, elástico, ah!, seguro no elástico, né, daí a outra segura, e a outra pula.

06 - M. - E você é boa em pular elástico?

07 - J. - Não, eu só seguro.

08 - M. - Você não sabe pular?

09 - J. - Não.

10 - M. - Por quê? Não te ensinaram?

11 - J. - Não.

12 - M. - Quem pula são crianças grandes ou pequenas?

13 - J. - Pequeninhas.

14 - M. - E por que você não pula?

15 - J. - Ah!... Não sei.

16 - M. - E você quer aprender.

17 - J. - É.

18 - M. - Você é uma criança grande ou pequena? Por que mesmo você é uma criança pequena?

19 - J. - Porque... Meu irmão.

20 - M. - Quantos anos tem seu irmão?

21 - J. - Tem dois anos.

22 - M. - Tem dois anos? E ele é uma criança grande ou pequena?

23 - J. - Pequena.

24 - M. - Teu irmão? Quantos anos ele tem mesmo?

25 - J. - Seis.

26 - M. - Ele tem seis anos?

27 - J. - E eu tenho oito.

28 - M. - Você tem oito. E ele é menor ou maior que você?

29 - J. - Hummm...! deixa eu ver... é menor

30 - M. - E você está inventando ou contando a verdade?

31 - J. - Tô inventando.

32 - M. - Por que inventando?

33 - J. - Porque sim. Porque eu não me lembro.

34 - M. - Ah! Porque você não se lembra. E quando você não se lembra você inventa?

35 - J. - É... ..

36 - M. - Não precisa inventar agora, vamos falar de verdade e depois nós vamos escrever uma carta de verdade.

37 - J. - É, eu quero pedir para o Natal um chinelo, o tamanquinho da Xuxa.

38 - M. - Mas você não ia pedir uma boneca?

39 - J. - Uma boneca e o tamanquinho da Xuxa.

40 - M. - Tem que escolher um presente só, você não acha?

41 - J. - Acho. Então uma boneca.

42 - M. - Você me disse que não acredita em Papai Noel. Você acredita ou não acredita?

43 - J. - Os outros se vestem de Papai Noel e eu não gosto. Se fosse um homem de barba branca assim, e de boné, daí eu gostava.

44 - M. - Mas não é? Um homem de barba branca e o que mais que você falou?

45 - J. - De roupa vermelha.

46 - M. - E não é um homem de barba branca, roupa vermelha o Papai Noel?

47 - J. - ...

48 - M. - Não é assim?

49 - J. - É.

50 - M. - E por que você não gosta?

51 - J. - Porque sim. É porque eu gosto dele.

Apontou a parede e disse:

52 - Tava no chão aquela moça ali.

(Ela observa um quadro que esteve no chão nas semanas anteriores e foi colocado na parede).

Continuamos o mesmo tema sobre ser grande ou pequena, apesar da tentativa de J. desviar-se ([16] T. 51 e 57). Estabeleceu um diálogo comigo onde fez referência a sua relação de idade com o irmão ([17] de T. 19 a 21). Ele é dois anos mais velho do que ela. Confrontei seus números, questionei sobre sua veracidade e ela afirmou estar inventando. Voltamos ao aqui-agora, onde J. se saía muito bem e me desviava de meu “inquerito”, apoiando-se em uma observação sobre o quadro que mudou de lugar.

[18] 01 - M. - Me conta novamente aquele passeio que tinha um quadro que falava.

02 - J. - É mágica.

03 - M. - Onde era?

04 - J. - Ah! Lá no museu.

05 - M. - Quem te levou no museu?

06 - J. - O ônibus especial.

07 - M. - Do colégio?

08 - J. - É.

09 - M. - Então, você foi num passeio do colégio lá?

10 - J. - É.

11 - M. - Quem te levou?

12 - J. - A professora não, foi o homem.

13 - M. - Foi um homem e a professora juntos?

14 - J. - Foi.

15 - M. - Nesse mesmo dia você foi no pula-pula?

16 - J. - Não, tava chovendo.

17 - M. - Hã! Então um dia você foi ver o quadro no museu e outro dia você foi no Parque com sua mãe, onde tinha pula-pula, roda gigante, é isso?

18 - J. - Não, é no museu.

19 - M. - Tinha tudo isso no museu?

20 - J. - Ahã.

Quadro, homem que fala, barquinho, um monte de coisa montada lá.

Ela esclareceu os dados referentes aos personagens do passeio, mas não conseguiu esclarecer minha pergunta em relação aos dias em que isso aconteceu.

- [19] 01 - M. - Agora vamos ver se você lembra o que nós aprendemos sobre o tempo. Que dia é hoje?
- 02 - J. - Outubro.
- 03 - M. - O mês de outubro acabou. Mudamos de mês.
- 04 - J. - Falta uma mão cheia para o Natal. Um monte. Uma cheia.
- 05 - M. - Uma mão cheia é um monte?
- 06 - J. - É.
- 07 - M. - Mas mão cheia de quê? De dedos?
- 08 - J. - Não, de números.
- 09 - M. - Ah! De números.
- 10 - M. - Quantos dedos tem em uma mão cheia?
- 11 - J. - Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze. Onze.
- 12 - M. - Faltam onze o que para o Natal? Dias, meses ou semanas?
- 13 - J. - Dois dias.
- 14 - M. - Que mês é o Natal?
- 15 - J. - Abril.
- 16 - M. - Dezembro J.. Temos outubro, novembro e dezembro.
- 17 - J. - Vamos brincá com isso?
- (eram seqüências lógicas)
- 18 - M. - Vamos.

Neste diálogo confirmava-se a dificuldade de J. com o tempo público e com o sistema numérico. Novamente valia-se de uma observação sobre algum objeto presente para desviar meu inquérito. Aproveitei a seqüência lógica que ela havia apontado para explorar a organização da linguagem com apoio visual. Começamos com a estória de uma mãe fazendo bolinhos para as crianças comerem:

[20] 01 - M. - Você sabe como brinca disso?

02 - J. - Ahã.

03 - M. - Como?

04 - J. - Tem que achar o par?

05 - M. - Não é par não. Aqui tem uma história em pedaços. Você tem que montá-la no mesmo sentido em que você escreve. De lá para cá. Você tem que montar a sequência da história. Tem o que acontece no começo, o meio e o fim. Você monta e depois me conta. Olhe todas as figuras para você ver o que acontece primeiro e depois.

Ela monta a primeira sequência de forma incorreta, ou seja, a figura das crianças comendo os bolinhos antecede a figura sobre seu cozimento. Deixei que começasse contar a estória sem apontar a falta de ordenação das figuras:

[21] 01 - J. - Mamãe tava fazendo comidinha e bolinhos fritos.

02 - M. - Está certa a sequência?

03 - J. - Tá.

04 - M. - Olhe bem, o que aconteceu aqui?

05 - J. - A mamãe tava fazendo bolinho.

06 - M. - Isto, a mamãe estava fazendo a massa para os bolinhos. E depois, o que aconteceu?

07 - J. - Ela estava cozinhando.

08 - M. - Então qual deve ser a próxima figura?

(ela corrige)

Muito bem, e depois?

09 - J. - Deu para as crianças.

10 - M. - E depois, o que aconteceu?

11 - J. - Eles comeram.

12 - M. - Muito bem. Então conte a história.

13 - J. - Mamãe tava fazendo a massa e fritou os bolinhos.

E deu para as crianças, Lili... Lili e Ricardão.

Mamãe fez tantos bolinhos que eles ficaram estufados.

Pronto!

Após a organização da história e a experiência linguística conjunta, J. organiza sua estória de forma coerente com as figuras ([20] T. 13).

[22] 01 - M. - Muito bem. Você entendeu como faz?

02 - J. - Sim.

03 - M. - Então preste atenção na sequência e monte os outros.

Você já comeu peixe, J.?

04 - J. - Já.

05 - M. - Você sabe como pesca o peixe?

06 - J. - Na isca.

07 - M. - Então vamos montar a história do pescador.

(ela tenta montar a história)

J. trocou a 1ª figura, que mostrava o pescador remando no mar, com a 2ª figura que o mostrava pescando, com vara, linha, anzol e a minhoca na ponta dentro da água, cercada por peixes. Ela montava a estória de forma incorreta. Não interferei pois queria observar como reagiria ao contar a estória. Observei que J. não apenas percebia a sequência incorreta, como tratava logo de inventar uma estória para que eu não percebesse. Quando chegou ao ponto errado ([22] T. 01), parou, olhou para mim e para a sequência. Voltei o olhar para as figuras e ela continuou: “pescou um peixe e...”. Olhei para ela e quando retornei o olhar às figuras ela continuou a estória, concluindo-a. Questionei a plausibilidade de sua estória e ela argumentou irritada ([22] T. 03). Quando comecei perguntar o que aconteceu na sequência de cada quadro ela reorganizava as figuras e dizia :

[23] 01 - J. - Veja se está certa. Titu pescou um peixe e... pescou um peixe e... o peixe soltou da isca e ele foi embora. E comeu o peixe.

02 - M. - Mas se o peixe foi embora como ele comeu o peixe?

03 - J. - Ele pegou o peixe e levou para casa e comeu o peixe.

Pronto!

04- M. - Não tem nada para arrumar?

05 - J. - Tem?

06 - M. - Aqui o peixe já pegou a minhoca?

07 - J. - Sim.

08 - M. - E aqui, o que aconteceu?

09 - J. - Tava remando.

10 - M. - Para ir ao mar, certo? Pescar.

11 - J. - E pegou uma minhoca. (reorganiza os quadros da sequência lógica)

12 - M. - E jogou a minhoca no mar, certo? Tava cheio de peixe.

13 - J. - O peixe mordeu a isca.

Ele puxou e comeu o peixe.

14 - M. - Muito bem.

Na terceira montagem eu expliquei o contexto e ela não conseguiu montar sozinha. Tratava-se de uma sequência de figuras que retratavam uma história de um menino que levava um osso até a casa de um cachorro. O menino foi embora e o cachorro comeu o osso. Contou a história na sequência e direção inversa, da direita para a esquerda. Reiniciei as perguntas:

[24] 01 - J. - O menininho e o cachorro. O menino deu o osso para o cachorro e foi embora.

02 - M. - Se ele deu o osso para o cachorro, como ele está com o osso na mão? (ela muda)

03 - M. - Se ele foi embora e deixou o osso, como o cachorro está sem osso?

04 - J. - É outro cachorro.

05 - M. - Não, não é, é o mesmo cachorro.

06 - J. - Hummm!

J. criou uma alternativa para responder minha pergunta ([24] T. 02 e 03) como uma forma de preencher o espaço narrativo, porém sem considerar semanticamente o que vinha sendo narrado. Parecia-lhe irrelevante a coerência da história, a sequência lógica dos fatos.

A 4ª montagem tratava da história de um menino que escrevia uma carta para sua namorada. Montou corretamente e contou a história.

06 - J. - O menino escrevia assim:

“Querida Lili

Obrigado porque eu ser menina muito bonita, muito linda”

Na 5ª montagem trocou uma figura. Com uma pergunta ela consertou. Montou mais duas seqüências e contou as histórias sem ajuda.

Meu compromisso com J. era levá-la a perceber outras formas de interação verbal e a partir delas multiplicar as possibilidades de relacionar, pela linguagem, os conteúdos por ela vivenciados no mundo a seu redor, ampliando suas possibilidades cognitivas. Ao ver J. ler comigo, escrever comigo, me deu certeza de que ela poderia vir a fazê-lo sozinha, e em pouco tempo. E não foi preciso muito tempo para que isso viesse a acontecer.

Em todos os encontros se observava que com minha ajuda J. começava a tomar consciência de aspectos que não conseguia externalizar sozinha. Com ajuda, ela podia mostrar muitas coisas além do que um diagnóstico clássico poderia detectar. Eu estava consciente de que a alternativa metodológica escolhida era, portanto, adequada, pois podia observar o desenvolvimento de J. prospectivamente, conforme apontou Vygotsky¹¹⁵. O processo de mediação que se dava durante nossos encontros levava J. a responder de forma coerente, incorporando uma forma de ordem pública a seu discurso, respondendo ao pedido externo, flexibilizando seu discurso, em contradição à ordem totalmente restrita e privada que seus primeiros relatos sugeriam.

ENCONTRO VIII

data: 12/11/93

Nesse encontro J. me perguntou no caminho se eu sabia que dia era hoje. Eu respondi e ela disse que o mês era novembro. Chegamos na esquina e ela leu BANESTADO. Perguntei que letra era aquela que começava e se ela conhecia outras palavras que pudessem ser escritas com aquelas letras. Ela respondeu “D”, de dedo, dado, bambi. Continuou falando “X” de Xuxa, de sapo. Quando chegamos à Clínica leu FLOR DE MEL no muro. Nesse mesmo encontro ela me ditou uma carta para ser enviada ao Papai Noel. Depois pediu para copiá-la.

¹¹⁵ cf. p. 98 deste trabalho.

Enviado de la NOVEMBRO DE 1993

QUE RIDO

PAPAI

NOEL

VEOCERO BANHAR
OMA BARBI E

1

JULIANA



FIGURA 8

J. parecia relacionar, a cada encontro, novas formas de oralidade e escrita, porém ainda se constrangia em escrever espontaneamente. “Não sei, não posso, não consigo”, eram suas palavras mais freqüentes diante de meus pedidos. Mas o fato de ela me ditar para depois copiar com sua letra, demonstrava sua grande motivação para a escrita. Nesse dia ocupamos o resto de nosso tempo lendo livros de estórias.

ENCONTRO IX

data: 19/11/94

No encontro desse dia J. mostrava-se disposta a ler tudo. Fizemos trajeto diferente e ela procurava ler todas os logotipos do caminho. Ao chegarmos à clínica relemos o livro “A Bota do Bode”, por escolha própria. Ela já lia algumas palavras sozinha como bote, bota, casa, já, um. Começava a ler a frase e se dirigia ao desenho, inventando o resto, porém em “tom” e em “atitude” de leitora. Quando ela se desviava para o desenho, eu retornava à frase. Criamos, assim, dois momentos, o de ler os desenhos e o de ler as palavras. O fato de J. assumir essa atitude de leitora perante a escrita mostrava que agora parecia compreender o significado da escrita na interação

social. Como apontou Saybinson-Mairink¹¹⁶, esse parece ser um aspecto fundamental para a criança que descobre os vários usos da escrita na relação com o adulto.

Montamos também um gibi e assim ela se acostumava com um texto narrativo novo, que incorporava o tempo e o espaço.

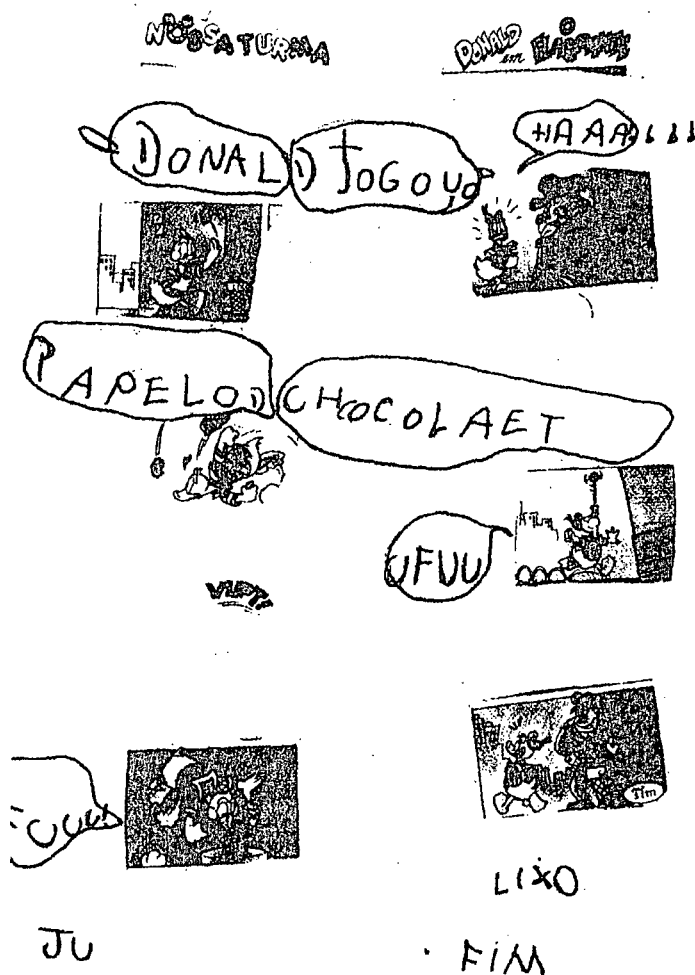


FIGURA 9

Escreveu Donald olhando o título da estória que recortou da revista. Em seguida escreveu “jo” e me perguntou como escrever “go”. Mostrei-lhe em uma folha separada e ela escreveu “jogouo”. A produção da frase seguinte –“papeodchocolaet”–(papel de chocolate) ocorreu desta mesma forma. J. iniciava a produção de textos espontâneos recorrendo a recursos de palavras já escritas que estava lendo, como Donald, lixo e fim, ou procurava auxílio comigo. O papel de

¹¹⁶ cf. p. 75 deste trabalho.

mediadora que eu exercia nessas ocasiões parecia garantir cada vez mais a segurança para que J. começasse a escrever. Este texto, assim como o seguinte, referente ao Natal, mostra uma forma ainda não convencional de segmentar as palavras, com base no conhecimento que a ela possui da linguagem oral, conforme apontou Silva¹¹⁷.

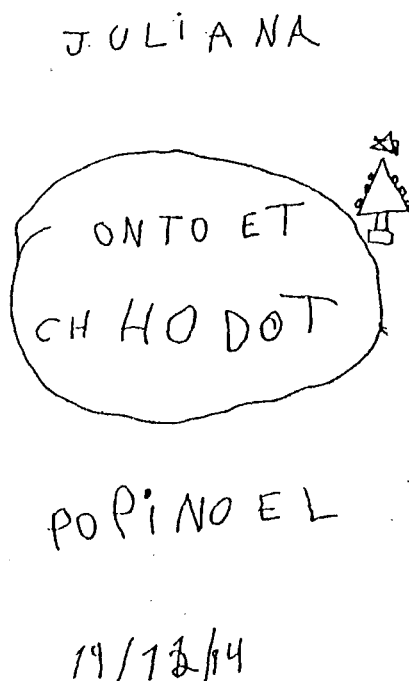


FIGURA 10

Motivada pelo natal que estava chegando e entusiasmada com a carta que havíamos escrito juntas no encontro anterior, J. pegou uma folha em branco e escreve seu nome. Em seguida começou a falar e escrever ao mesmo tempo: “o natal (onto) et(está) ch ho dot (chegando), popino el (Papai Noel). Desenhou a árvore de natal ao lado e me entregou.

O objetivo de avaliar a escrita de J. começava a se concretizar neste momento, quando após várias oportunidades de interação, após um longo diálogo que traçávamos sobre a escrita em

¹¹⁷ SILVA, A. (1981) realizou uma análise dos critérios de segmentação utilizados nos textos espontâneos de crianças de primeira série, apontando a relação destes com o conhecimento que a criança possui dos processos que envolvem a aquisição da linguagem oral.

atividades significativas, ela começa a mostrar o que conhecia. O que demonstrava saber não podia ser analisado comparativamente em relação à escrita convencional, pois, ela dava seus primeiros passos em relação a este conhecimento novo e o fazia de forma bastante lógica se comparada aos recursos de linguagem que possuía. A forma como operava com a linguagem oral e escrita nos assegurava, neste momento, as possibilidades cognitivas para a alfabetização. Assegurava-nos, também, o direcionamento de nossa avaliação como prática discursiva em que o processo dialógico mostrou-se revelador da aquisição da linguagem.

ENCONTRO X

data: 19/11/93

Em nosso último encontro destinado ao diagnóstico J. leu frases como “MAMÃE É BONITA”, “A BOTA DO BODE”. Essas frases faziam parte dos livros que líamos juntas. Mostrava-se mais interessada em ler o que estava escrito nas letras do que inventar histórias a partir do que sugeriam os desenhos.

O resultado desses dez encontros com J. permitiu-me reunir material empírico para retratar o verdadeiro significado que a linguagem (oral e escrita) ganha quando analisada no plano das relações sociais, quando posta em uso num espaço de elaboração conjunta, por interlocutores vivos e ativos.

Minha intenção nesses dez encontros era mostrar uma forma de avaliação/acompanhamento, ou diagnóstico /intervenção que não se assemelha às formas tradicionais de diagnóstico, feito a partir do produto do comportamento coletado, normalmente a partir de tarefas formais ou informais, pré-estabelecidas e pré- organizadas.

A avaliação da escrita de J. partiu de uma intervenção no sentido de propor tarefas complexas, porém ao mesmo tempo significativas, que buscavam observar, por meio de minha mediação, como J. operava com os conhecimentos que já possuía sobre a linguagem, oral e escrita, e como poderia ampliá-los com minha ajuda. A identificação do problema referente à oralidade direcionou uma investigação mais persistente sobre os relatos e narrativas que produzia, assim como o papel do interlocutor nesse processo.

Percebi a forma restrita com que J. discursava e relacionei esse fato às condições de interação lingüística, em sua casa, com a mãe contemplando seus planos, e, na escola, com a

professora valorizando seu modo criativo de contar histórias. A pressuposição/hipótese que perseguiu nesses dez encontros partiu dessa observação, ou seja, as condições em que seus enunciados eram produzidos. Como parte do diagnóstico adotei uma modificação nas condições enunciativas e observei uma forma diferente de resposta. Essa modificação na interação linguística levou J. a incorporar novas formas narrativas, a ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita e a se colocar de forma diferente na linguagem em relação ao outro. O progresso significativo que J. apresentou em um pequeno intervalo de tempo, na elaboração de suas narrativas orais e quanto à sua compreensão sobre a escrita nos confirma a hipótese inicial sobre as restritivas condições de interação socioverbal.

Três meses após o último encontro aqui descrito, novos textos, orais e escritos, confirmam essa avaliação inicial. É importante observar que ela retornou para a escola após as férias, no início do ano letivo, em uma classe regular, pois sua classe especial havia sido extinta por motivo de afastamento da professora.

Após o retorno das férias J. contou a história do Chapeuzinho Vermelho.

[25] 01 - J. - Chapeuzinho Vermelho.

O Chapéu falou assim:

- Mamãe, faz os doces para a vovó.

Daí, a mãe dela, ... é... ela fez.

- Tra lá lá lá lá lá lá

Daí ela... o lobo mau falou assim:

- O que você tem na cesta?

Daí ela... o... daí ele disse:

Onde você tá indo?

Daí..., daí...

- Na casa da vovó,

Daí...

Vô comê a vovozinha

Daí comeu a vovozinha e deitou na cama, vestiu a roupa dela

Daí o Chapeuzinho Vermelho bateu na porta:

- Toc, toc, toc.

Daí, ... daí, a vovozinha falou:

- Entre!

Daí o Chapeuzinho Vermelho falou assim:

- Por que você tem nariz tão grande?

- É para te cheirar.

- E o olho tão grande?

- É para te olhar.

- E essa orelha tão grande?

- É para te escutar.

- E essa boca tão grande?

- É para te comer.

Daí ela gritou assim:

- Soooooorro!

Daí veio o... sa... s...

- Como chama? Perguntou-me.

02 - M. - O Caçador.

03 - J. - Caçador, é.

- Daí o lobo mau, o... como chama? ... e fez... para dormir.

Daí tiraram vovozinha e a menininha.

Daí, daí abriram a barriga do lobo mau e colocou uma pedra.

E fim.

A estória narrada por J. demonstra seu progresso significativo em relação à plausibilidade do enredo e à separação nas vozes dos personagens da estória. Também observa-se que J. não mistura seus conteúdos, ou sua voz de narradora ao protagonista, e retrata as passagens que estruturam o conteúdo da estória sem dificuldade.

Trata-se da primeira estória narrada por ela com unidade temática.

Nesse mesmo dia ela me contou também sobre sua semana, construindo um pequeno relato informativo.

[26] 01 - M. - J., me conte como foi sua semana?

02 - J. - Ah! Meu vô telefonou e disse assim que vai mandar carta com dinheiro para a gente viajar.

então

Daí, eu vou para São Paulo, Rio Preto.

Daí, eu vou nadar no clube deles com a bóia.

É isso!

03 - M. - Seu avô mora em Rio Preto! Que bacana!

Quando será isso?

04 - J. - Não sei, ele ainda não sabe.

05 - M. - Quem é esse avô? Pai da mãe?

06 - J. - Não, é pai do pai.

07 - M. - Você conheceu seu pai?

08 - J. - Não.

09 - M. - O que aconteceu com ele?

10 - J. - Ah! Ele morreu, né.

11 - M. - Quando?

12 - J. - Ah! Morreu de ataque cardíaco.

13 - M. - Quando foi isso?

14 - J. - Ah! Bem no aniversário dele, acho que era agosto.

15 - M. - E teu irmão, conheceu ele?

16 - J. - Conheceu sim, ele era desse tamanho e eu era desse tamanho.

17 - M. - Você era bebezinho?

18 - J. - É.

Tanto o relato quanto a estória revelam uma mudança na forma como J. se coloca na linguagem em relação ao outro. Toma seu lugar de narradora não misturando-se com os personagens da estória, relata informando seu interlocutor sobre fatos ocorridos, localizando-o no tempo e no espaço.

Escreve uma carta para sua professora do ano anterior. A carta necessitava de interpretação. Foi como intérprete de seus primeiros textos escritos que ampliei seus conhecimentos sobre a escrita. A carta dizia:

QLB (nome da professora)

Querida professora (QEDA PRFSRA)

Como você está? Eu estou na primeira série, é muito legal estudar. (QOVET. EUET NA
1CE EMUTLHC ÉTUD)

Juliana P. (JULIANARP)

Beijo. (BJ)


Q L B
Q E D A P R F S R A
Q O V E T . E U E T
N A 1 C E
E M U T L H C É T U O
J U L I A N A R P
OC/49  B C

FIGURA 11

O conteúdo da carta mostrava o significado que a escrita vinha tomando na vida de J.

Da mesma forma que suas narrativas orais ganhavam amplitude à medida que diversificava sua interação socioverbal, sua escrita começava com uma forma particular, que necessitava da mediação para tornar-se explícita. Suas operações com a escrita demonstravam o quanto ela se aproximava da escrita convencional.

Se a “realidade fundamental da língua” é constituída pela “interação verbal” como afirma Bakhtin¹¹⁸, parece ser neste espaço que devemos buscar as explicações para sua aquisição, tanto quanto a luz para a compreensão das patologias de linguagem. Da mesma forma podemos estender

¹¹⁸ BAKHTIM, 1990, p. 123.

este significado para a aquisição da escrita. “O livro, isto é, o ato da fala impresso constitui igualmente um elemento da comunicação verbal”.

Essa concepção da linguagem, ao se tratar da infância, impõe uma coerência epistemológica com uma psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem que possa contemplar a consciência humana em toda sua dimensão, e sua relação com os processos sócio-históricos através do significado e da comunicação. Assim a linguagem, a cognição e a infância podem ser analisadas na atividade concreta da criança, no contexto de sua efetiva realização.

A consequência metodológica deste tipo de concepção impõe uma mudança radical nos métodos de diagnóstico, de planejamento educacional ou terapêutico para pessoas com deficiência mental. Não é o treino de habilidades cognitivas e motoras que permitirá um grau de desenvolvimento das funções psicológicas, em especial da linguagem. Isto não é condição para que possam se apropriar da escrita. A condição, dentro desta concepção, é que tenham tido a oportunidade de interagir com a escrita desde cedo, para tomar consciência de sua função, para descobrir nela uma forma de comunicação, uma nova forma de dizer.

Ao analisarmos o material escolar de J., percebemos que seus cadernos foram preenchidos com cópias de pa, pe, pi, po, pu e ba, be, bi, bo, bu. Sua professora dizia que ela tinha muitas dificuldades para se alfabetizar, pois esquecia todo o pa, pe, pi, po, pu que aprendia. Porém, ela não esqueceu seu nome, nem o meu, nem o da “Flor de Mel”, e nem muitas outras coisas que realmente aprendeu. Diante da concepção de linguagem adotada, só poderia acreditar que ela entenderia a junção das letras através da veiculação do significado, não só da palavra, mas do contexto em que a palavra escrita estava posta, através da fala do outro.

5. UMA ANÁLISE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA DAS DIFICULDADES DA LINGUAGEM

Compreender a linguagem de J. em suas características lingüístico-discursivas levou-me a busca de alguns posicionamentos teóricos e caminhos metodológicos próximos aos até então adotados nas pesquisas sobre aquisição da linguagem, conforme o trabalho de Perroni, e patologias da linguagem, de acordo com as análises de linguagem patológica de Coudry.

No primeiro caso as pesquisas sobre o desenvolvimento do discurso narrativo traçado por Perroni¹¹⁹, apresentam teoria e método inovadores na área e contemplam crianças de dois a cinco anos de idade, sem nenhum antecedente patológico que possa levar a impedimentos ou embaraços na aquisição da linguagem. Porém, a teoria interacionista somada ao método ontogenético leva Perroni a traçar uma verdadeira ontogênese do discurso narrativo, o que, em nosso entendimento, pode solidificar um meio mais efetivo para se compreender a “natureza lingüística” de patologias da linguagem na infância, em especial nos casos em que características patológicas se revelam no curso do desenvolvimento, no período em que a criança se apropria da linguagem.

Nesse sentido, compreender a ontogênese das formas discursivas da infância permite compreender também o processo de evolução da criança em sua totalidade, ampliando a análise das possíveis dificuldades lingüísticas a todo seu contexto evolutivo, em contraste com as formas clássicas de avaliação da linguagem, que não ultrapassam o limite da sentença na avaliação das categorias verbais. Normalmente são inspiradas em estudos descritivos do desenvolvimento em que os dados são fruto do produto de linguagem da criança, tomados em situações artificializadas, onde as palavras, ou sentenças, são analisadas isoladamente e fora do contexto de enunciação. Nesse tipo de análise o produto da linguagem da criança é comparado aos padrões descritivos de desenvolvimento e o diagnóstico patológico é consequência da não-correspondência do comportamento lingüístico aos padrões de desenvolvimento esperados. Há ainda o modelo decorrente do cognitivismo, que substitui a análise puramente comparativa

¹¹⁹ PERRONI, *op. cit.*

para as dificuldades de linguagem por uma explicação que relaciona essas dificuldades ao desenvolvimento das estruturas cognitivas. Essas análises não identificam dificuldades de linguagem que ultrapassem os limites das categorias formais, atribuindo sua natureza à desordens cognitivas. Dificuldades para relatos, histórias, textos de qualquer ordem explicam-se em função de problemas de memória, de organização do pensamento, falta do domínio de conceitos de tempo e espaço e outros.

O caso de J. revela a impropriedade desses modelos, justamente porque, se sua linguagem for tomada, para análise, isoladamente do contexto discursivo-evolutivo, não permite depreender a natureza lingüístico-discursiva de suas dificuldades, já que ela domina os sistemas mais contemplados nas avaliações de linguagem.

Uma análise de ordem comparativa, de caráter etiológico e classificatório, lhe atribuiria um diagnóstico de retardo na aquisição da linguagem, cuja natureza explica-se em função do diagnóstico de retardo mental. Essa análise não explicita a natureza das dificuldades da linguagem, não revelando seu processo de construção. Uma análise cognitivista revelaria que suas dificuldades com relatos, histórias, construções de conceitos temporais e espaciais e, principalmente, com a escrita são decorrentes do nível de evolução de seu pensamento, ou seja, o fato de J. não levar em conta o interlocutor, usando indiscriminadamente elementos dêiticos na linguagem sem atualizá-los na interação poderia caracterizar a irreversibilidade de seu pensamento, o que seria próprio, em análises do tipo piagetianas, de uma lógica pré-operacional do pensamento. Aliás, justificativa que seria muito plausível para a dificuldade também presente na aquisição da escrita. Esse modelo não explicaria as dificuldades lingüísticas de J. de outra forma que não pelo nível de estruturação lógica de seu pensamento. O caminho de análise prevê, portanto, a ação do pensamento sobre a linguagem e não a forma como a linguagem, na interação, no diálogo, pode atuar e modificar o pensamento.

Compreendemos que a limitação desses modelos é oriunda de três razões:

A primeira razão é consequência dos modelos clássicos de diagnóstico classificatório, de caráter etiológico, oriundos de modelos de tradição na medicina. As áreas clínicas que trabalham com reeducação de linguagem como é o caso da fonoaudiologia, psicologia e, mais recentemente, a pedagogia, receberam uma forte influência desse tipo de modelo, classificatório e etiológico, para diagnóstico de patologias. Aliás, trata-se de um modelo que busca sempre a patologia em um único sujeito: aquele que produz o sintoma. Trata-se, portanto, de um modelo de análise individual de sintomas considerados patológicos, que são

classificados ou categorizados em quadros clínicos patológicos. Esse tipo de análise, no caso de patologias de linguagem, parte de uma linguagem ideal, no caso da infância, partem de uma criança ideal e não dão relevância às condições de interação em que a linguagem é produzida. Compromete-se, portanto, com a norma, com o padrão e não com a diversidade.

Em segundo lugar está a concepção de linguagem adotada nos processos de diagnóstico que não contempla seu uso efetivo na interação. Apesar de o cognitivismo ter significado um avanço teórico para os estudos da linguagem, limita-se a compreendê-la como expressão do pensamento.

A terceira razão que acreditamos ter levado a análises limitadas da linguagem no diagnóstico de patologias é a falta de um modelo teórico que permita a análise ontogenética das formas discursivas da infância. Nesse sentido relevamos a importância do trabalho de Perroni que, apesar de não se dirigir a patologias de linguagem, muito contribuiu em nossa análise por desvendar as origens lingüísticas das formas próprias de narrar na infância. Revelou, também, ao contrário do proposto pelo cognitivismo, a importância da construção das formas discursivas e seu papel determinante no desenvolvimento cognitivo da criança.

A crítica a essas metodologias e concepções de diagnóstico de patologias da linguagem já se deu com trabalhos como o de Coudry¹²⁰, onde análises efetivamente lingüístico-discursivas são realizadas em pacientes com diagnóstico de afasia. Porém, as análises de Coudry são realizadas em sujeitos adultos, cujas condições de reconstituição da linguagem se diferenciam da criança.

Nesse sentido, procuramos compreender a linguagem de J., sem adotar uma postura que busque a categorização de sintomas para o enquadramento nosológico de patologia. Apesar de termos em mãos seus testes de inteligência, os quais traziam como resultado quantitativo um déficit significativo no Quociente de Inteligência, correspondente a mais de dois desvios padrões abaixo da média, preferimos pesquisar a natureza de suas dificuldades no processo de construção da própria linguagem, adotando perspectiva e método diferentes.

Ao contrário de compreender as dificuldades de linguagem de J. como resultado de seu déficit intelectual, categorizando seu domínio dos aspectos formais da linguagem, optamos por compreendê-las em um percurso de evolução, indissociável do contexto básico de interação, valorizando a construção da significação da linguagem, tanto oral como escrita.

¹²⁰ COUDRY, 1988.

Nossa preocupação não se dirige à avaliação das condições de normalidade da linguagem de J., comparando-a com outras crianças de sua idade, mas, sim, à compreensão da maneira como J. constrói as formas discursivas típicas da infância, como progride e onde se embaraça nessas construções. Traçaremos, portanto, a seguir, uma análise das produções orais e escritas de J.

5.1. A QUESTÃO DA ORALIDADE

No decorrer dos encontros com J. tínhamos como objetivo investigar o que ela conhecia e como operava com a linguagem escrita. As avaliações realizadas anteriormente não indicavam problemas em relação à oralidade. Aparentemente J. mostrou-se muito receptiva ao diálogo e demonstrou gostar de falar bastante.

Esse comportamento nos sugeriu a confirmação das avaliações anteriores, ou seja, J. não demonstra ter problemas em sua oralidade, até porque conta ou inventa histórias de forma tão criativa que coloca em questionamento o diagnóstico dos testes de inteligência, o encaminhamento à classe especial e as expectativas em relação ao processo de alfabetização.

Apenas em nosso terceiro encontro percebemos sua dificuldade em narrar de modo coerente sem ajuda, dando-se início a uma investigação sistemática da oralidade.

A dificuldade surgiu quando solicitamos que J. contasse um filme a que havia assistido na TV, e ela, excessivamente falante, conta sobre muitas coisas, menos sobre o proposto. Essa dificuldade persistiu em vários outros momentos, diante de tarefas semelhantes.

Esse fato nos levou à discussão de dois aspectos em relação à evolução do discurso oral de J.

Em primeiro lugar nossa discussão dirige-se ao contraste entre o “discurso da ação”, o diálogo centrado no presente, nas experiências imediatas e objetos físicos acessíveis no momento da interação em relação aos relatos de situações vivenciadas ou de histórias ouvidas em momentos anteriores ao da interação.

Em segundo lugar nossa discussão dirige-se à intervenção do interlocutor nas situações de dificuldade, atuando linguisticamente como facilitador ou mediador da organização linguística e cognitiva dos eventos passados.

5.1.1. AQUI/AGORA OU LÁ/ENTÃO: AS DIFICULDADES COM A LINGUAGEM DO TEMPO E DO ESPAÇO

Perroni¹²¹ refere-se ao subsistema lingüístico de tempo, mostrando que até aproximadamente três anos de idade nenhuma expressão de relação temporal dirigida à criança é produtiva. Respostas de esquiva, silêncio, ou desvio do tópico da conversação foram citados pela autora nos dados por ela analisados. Ainda, as expressões de relações temporais no léxico da criança na fase das protonarrativas são realizadas exclusivamente por “agora” e outras expressões como “já”, “pronto”, “outra vez” e “ainda”.

Lemos¹²², citada por Perroni, também identifica a prioridade do “agora” nas crianças em aquisição do português como primeira língua, ao mesmo tempo que o locativo “aqui”.

Este momento do desenvolvimento lingüístico da criança caracteriza-se literalmente por expressões lexicais “aqui” e “agora”, como índices de atualidade dos eventos e ações presentes no momento da interação.

Ao remeter-se a momentos não-contemporâneos da enunciação começam a surgir no léxico da criança expressões que indicam as primeiras construções do subsistema lingüístico do tempo.

É nesse momento que a criança começa a construir suas primeiras narrativas, embora ainda em forma primitiva. O papel de complementaridade do adulto neste processo é fundamental e queremos destacá-lo na construção do subsistema lingüístico do tempo e espaço, por ser o que institui no discurso da criança as primeiras formas narrativas.

Consideramos, portanto, a apropriação do sistema lingüístico temporal da criança como decorrente de um processo de interação, de uma vivência interpsicológica nos termos de Vygotsky, que a criança faz com uma forma discursiva compartilhada socialmente, que lhe impõe o domínio desta ordenação para que possa inserir-se nas formas de dizer do seu grupo social. Formas simples e contar o vivido, que Bakhtin definiu como gênero discursivo.

Essa compreensão nos afasta da hipótese de que o “tempo” é um sistema conceitual que surge como consequência do desenvolvimento cognitivo, mas, ao contrário, é parte dos fenômenos da natureza, a partir do qual o homem criou diferentes formas de organizar sua atividade e sua própria linguagem.

¹²¹ PERRONI, M.C. *op. cit.*

¹²² LEMOS (1975), In: PERRONI, *op. cit.*, p. 40.

Ao apropriar-se da linguagem de seu grupo social a criança não se apropria apenas de um código, mas das diferentes formas de significar o mundo a seu redor. Isso significa constituir-se sujeito da linguagem, apropriar-se das formas de ser e de dizer da comunidade lingüística em que a criança está inserida.

Essas formas seguem uma ordem que leva à construção de diferentes tipos de texto, e implicam, em seu uso, a possibilidade de o sujeito atualizar lembranças ao interlocutor, organizá-las e eleger elementos lingüísticos que permitam compartilhá-las com o outro. O discurso narrativo caracteriza-se por um afastamento do presente, do aqui/agora em direção à reconstrução lingüística do que foi experienciado no passado, que não se encontra diante da realidade sensorial imediata dos sujeitos do discurso.

Essa ordenação temporal começa a ser compartilhada com a criança quando ela e seu interlocutor transcendem o limite do presente, do espaço imediato, e a tentativa de “contar”, “inventar”, “narrar”, passa a ser a atividade lingüística mais motivadora na interação. Por essa via lingüístico-discursiva a criança se apropria deste sistema ao mesmo tempo em que se insere e se implica nele.

As exigências do grupo social se modificam em relação a esse sistema à medida que a criança passa a modificar suas formas de atividade, e a ampliar seu universo social. Uma criança em idade escolar já não pode mais inventar uma desculpa por não fazer suas tarefas de casa, como também não pode esquecê-la freqüentemente. Tanto a família quanto a escola levam a criança a uma nova forma de atividade social, cognitiva e lingüística.

Daí conclui-se que a criança, antes de dominar as formas lexicais que definem o tempo público já estabeleceu vivências lingüísticas com o subsistema do tempo que lhe permitiram estruturar sua linguagem, sua cognição e a si mesma.

Identificamos nos trabalhos de Perroni¹²³ a constatação de que antes de dar início às formas primitivas de narrar, nenhuma expressão lexical referente a tempo e espaço, que não presente no momento da interação, foi identificada na fala das crianças por ela observadas, e que o papel do interlocutor, bastante ativo no aparecimento desta forma discursiva, atua de forma a articular seqüencialmente, temporalmente e espacialmente o dizer da criança.

Ao dominar esta técnica, a criança incorpora recursos lingüísticos que lhe permitem ampliar sua cognição, explorar mundos imaginários, constituir-se sujeito do tempo e do espaço.

¹²³ PERRONI, *op. cit.*

Por essa forma de compreender o subsistema do tempo e também do espaço, pudemos observar no caso de J. a confirmação de nossas hipóteses em relação ao desenvolvimento desse sistema como vinculado ao desenvolvimento das formas discursivas narrativas e à atividade linguística que caracteriza a interação da criança com o adulto.

Desde o primeiro encontro estabelecido com J., procuramos informações sobre o local de sua moradia, mas J. não consegue dar essa informação, sem a ajuda do interlocutor. Esse fato pode ser observado nos diálogos iniciais e mostra como a atuação do interlocutor auxilia J. a reconstruir linguisticamente suas lembranças. No terceiro encontro, ao passarmos pelo local de trabalho de sua mãe ela grita “lá”, o que nos confirma a pressuposição de que seu domínio sobre o subsistema linguístico de espaço não transcende a experiência sensorial imediata, ou seja, J. só fazia referência a itens lexicais desses sistemas quando estava diante de situações ou quando vivenciava ações que lhe permitiam uma relação direta, sensorial, com a referência.

Algumas tentativas de explorar o que J. conhece em relação ao tempo público surgem no diálogo [05], como consequência da tentativa de esclarecimento do interlocutor sobre o filme por ela narrado. Essas tentativas continuam nos diálogos subsequentes e são interrompidas em função das respostas obtidas, em especial por conduzirem à interrupção do diálogo.

Essa forma de atuação do “interlocutor” foi logo abandonada, pois parece distante de possibilitar o conhecimento do universo linguístico de J.. Foi com as primeiras tentativas de relatar fatos ou contar histórias que se pôde observar o “estatuto” destes subsistemas linguísticos em relação ao desenvolvimento global de J., bem como sua relação ou sua constituição conjunta às formas discursivas narrativas.

Ao contar situações por ela vivenciadas como a “festa do dia da criança” [13], ou ao criar a história do gibi [14], que construía a partir das figuras que tinha a sua frente, ou ao contar história de enredo fixo [08] e [12] como “João e o Pé de Feijão”, suas construções relacionavam os eventos através de operadores de narrativa como “é”, “da”, em forma de justaposição e não de uma ordenação temporal/causal.

Segundo Perroni¹²⁴, esta forma de ordenação dos eventos predominava nas primeiras fases das narrativas, relacionando-se ao fato de a criança não manejar com segurança construções com “quando”.

Relacionamos este tipo de construção ao uso intensivo do recurso da combinação livre a ser discutido na próxima seção deste trabalho, mostrando que a falta de domínio de construções do tipo

¹²⁴ PERRONI, *op. cit.*, p. 139.

“se x, então y”, que levam à ordenação temporal causal do discurso, permitem a justaposição livre dos eventos ou ações narradas, em forma de combinações livres.

Esta forma de construção associada ao recurso da combinação livre caracterizam um processo ainda embrionário para constituição de J. como narradora, e nos leva a apontar um outro lugar para se contemplarem as origens dos subsistemas lingüísticos de tempo e espaço que são as formas discursivas narrativas primitivas.

Leva-nos também a avaliar o papel determinante do outro nesse processo de incorporação do sistema lingüístico temporoespacial ao discurso narrativo. A partir do V encontro ocorre uma mudança no papel do interlocutor, o qual começa a buscar a localização espacial e temporal nos eventos por ela narrados (verificar em [13]), que se intensifica em VI. Começam perguntas com “por que”, além de “quem”, “onde” e “quando” (de [15] a [16]). O interlocutor auxilia a organização lingüística de suas lembranças em relação ao tempo ([19] T.01).

Nos diálogos [20], [21], [22], [23] e [24], durante uma atividade lúdica com seqüências lógicas, J. e seu interlocutor constroem histórias procurando manter a relação temporal-causal.

O material reunido 3 (três) meses após o último encontro descrito no Capítulo II, mostra o grande progresso de J. na relação temporal-causal do enredo da história do Chapeuzinho Vermelho.

O uso intensivo de “daí” não tem mais a mesma função apenas de ligar enunciados sem conexão de sentido, sem coerência, mas, ao contrário, presentifica a necessidade de reafirmar a relação do conteúdo do enredo da história, do início ao fim. Seu último relato([26]) informa sobre a carta que recebeu do avô e mostra a construção “quando x, então y”.

Esses dados nos permitem eleger o diálogo como o lugar mais preciso para buscarmos as origens das noções temporais e espaciais das crianças, em especial das formas discursivas primitivas, formas compartilhadas pelo adulto e pela criança, que ampliam sua cognição e instauram novas formas de pensar e contar o mundo.

Quando se conta algo do passado, não se fala da realidade imediata, do aqui/agora, mas se reconstrói, através da linguagem, o passado. Contar é uma atividade lingüística presente nas interações das crianças com os adultos. J. conhecia e dominava esta atividade com a linguagem, porém, embaraçava-se ao contar o real. Contar o imaginário não lhe causava tantos embaraços como contar o real, onde o compromisso com o enredo, com a coerência de idéias, com a seqüência dos fatos lhe pareciam irrelevantes. Assim também parecia ser o seu compromisso com o tempo e com o espaço.

5.1.2. COLAGEM E COMBINAÇÃO LIVRE: O JOGO ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO NA LINGUAGEM

Uma das maiores contribuições de Perroni para o estudo da aquisição da linguagem foi delinear as formas narrativas próprias da infância e as transformações/passagens dessas formas a outras, que caracterizam a narrativa propriamente dita.

Entre essas transformações/passagens está a “combinação livre”, que, segundo de Lemos¹²⁵, trata-se de uma forma “narrativa que se apresenta tematicamente como um relato de experiência mas em que o universo discursivo da ficção emerge em fragmentos de histórias e em um encadeamento insólito que parece ignorar a coerência”.

Essa forma narrativa identificada por Perroni no discurso infantil, em posição intermediária entre as protonarrativas e a narrativa propriamente dita, parece conferir-lhe um papel fundamental na construção da linguagem. Um misto de ficção e realidade, um jogo, uma atividade lúdica que pode “ancorar” ou “mediar” o sentido da experiência transformando-a em relato.

Observamos que J. faz uso desse tipo de recurso em inúmeras situações, sempre que lhe é sugerida uma atividade narrativa. No diálogo [04], observamos apenas os turnos de J., já que o interlocutor atua em atitude complementar, apenas com “Humm” fático.

[04] ...

03 - J. - Tinha uma Banca... Tinha escrito Banco Banestado. Eles vendia cachorros. Daí acharam Jesus.

05 - J. - Estou inventando. Daí acharam árvores.

07 - J. - Daí Jesus disse para não arrancá folhas.

09 - J. - Daí uma gente não educada arrancou flores.

11 - J. - Daí tentou subir e caiu de volta.

13 - J. - Os meninos. Daí veio os pássaros e disse: - Jesus! eu sou muito grande. Você poderia... árvore, flor, milho, maçã.

A característica que mais distancia esse texto narrativo produzido por J., diante de um interlocutor concreto que atuava com cumplicidade, dos textos dos adultos é a unidade temática.

¹²⁵ LEMOS (1991), In: PERRONI, *op. cit.*, p.XVIII.

Na passagem de T.09 para T.11 observamos a falta de relação semântica dos enunciados, fato que se repete de T.11 para T.13. Porém, o que poderia ser considerado uma desarticulação de significado pode ser explicado pela forma lúdica como J. opera com a linguagem de seu cotidiano, fazendo planos e inventando estórias e, ainda, operando com listas de palavras e sílabas isoladas na escola. A estranha construção “você poderia árvore, flor, milho, maçã” pode sinalizar a forma como as operações com a escrita atuam sobre a consciência deixando suas marcas. O seu caderno de desenho usado na escola reúne recortes de figuras e palavras sem a menor relação. Porém, seu texto não desarticula o tema: a ecologia e as normas de conduta próprias do discurso religioso estão presentes aqui e se repetem em várias estórias que inventa.

O que pode parecer uma desarticulação do discurso, se analisado do ponto de vista social do significado, pode revelar os recortes lingüísticos das múltiplas vozes que compõem o universo interacional de J., internalizado, subjetivado em uma forma ainda muito particular, privada e restrita a seu interlocutores. Porém, se tentamos desvendar a incompletude desta fala ainda lacunar em sua externalização para o outro, podemos perceber que o tema tratado por J. é muito comum no debate das crianças quando internalizam as normas e regras sociais. Seu texto parece nos dizer que crianças não devem fazer mal à ecologia. Pessoas bem educadas não desobedecem a Jesus, que cuida da proteção das árvores e pássaros. Em seguida ela introduz o singular, o fato ocorrido, que caracteriza seu discurso como narrativo: meninos tentaram subir a árvore e arrancar frutas, flores, desobedecendo a Jesus. Os pássaros chamaram Jesus na tentativa de salvar a ecologia. J. reside ao lado de uma igreja e sua casa dá fundos para o bosque de um colégio de freiras que está ligado à igreja. Esse bosque possui árvores frutíferas que, segundo sua mãe, é uma vitrine para as crianças do bairro e seu filho, várias vezes, tenta apanhar frutas das árvores de lá.

O insólito desfecho encerra sua narrativa em T.15.

[04] ...

15 - J. - Jesus. Era pecado. Daí Jesus deixou todos bonitos. Eles eram pobres e tinham roupas rasgadas. E Jesus jogou dinheiro. Jesus pegou o teto e ergueu e disse: - Gente, vocês tem que arrumar mais a cidade. Aí eles limparam, fizeram coxinha. Tava tudo lindo. Os passarinhos chocam 4 ovos.

Apesar de parecer insólito não deixa de ser coerente com o tema que tratava ou com o discurso religioso, pois Jesus perdoa, é a absolvição mediante o castigo. Se trabalhar muito, “limpar

e fazer coxinha” como sua mãe, ganha a recompensa de ficar lindo, ganha dinheiro como sonha sua mãe e, talvez, atinja o êxtase da procriação: os passarinhos chocam quatro ovos”.

A combinação livre é, portanto, livre no recorte sintático e semântico, porém parece tratar de um recorte que retrata a multiplicidade de vozes e de formas de operar com a linguagem na interação da criança com seu meio social e com todos os valores que veiculam linguisticamente nesse meio os quais compõem a lógica do ponto de vista temático.

O que poderia ser analisado apenas como falta de coerência ou unidade temática no discurso de J. revela, na verdade, o outro lado da análise do significado, revela o seu lado social, diretamente relacionado com a consciência. Revela também que J. não esquece as coisas que realmente fazem parte de sua vivência social significativa. Não conseguiu contar o filme a que assistiu, porém, relacionou seu tema: morte, céu, anjos, com sua vivência cotidiana.

O uso freqüente do recurso da combinação livre revela que J. parece não ter tomado consciência da necessidade de atualizar a um interlocutor desconhecido o significado das inúmeras vozes que seus recortes lingüísticos produzem. Introduz elementos novos a cada instante de forma imprevisível.

No diálogo [17], após dizer que não gosta de Papai Noel ela responde novamente com o recurso da combinação livre, reafirmando a imprevisibilidade do novo no seu discurso:

[17] ...

50 - M. - E por que você não gosta?

51 - J. - Porque sim. É porque eu gosto dele.

Utiliza-se de uma contradição como uma forma de se ajustar à pergunta do interlocutor.

Em [24] T.02 e T.03 a combinação livre aparece novamente, porém, aqui a atuação do interlocutor é de “confronto”, o que leva J. a concordar passivamente, interrompendo sua estória.

[24] ...

02 - M. - Se ele foi embora e deixou o osso, como o cachorro está sem osso?

03 - J. - É outro cachorro.

04 - M. - Não, não é, é o mesmo cachorro.

05 - J. - Hummm!

Estas construções de J. nos mostram que as operações lingüísticas por ela utilizadas não indicam um nível tão concreto de pensamento conforme sugerem os testes de inteligência. Em uma tarefa como esta ela não descreve apenas as figuras da sequência lógica, mas utiliza-se de uma construção lingüística que denota uma estória, embora sem unidade temática.

No diálogo [23] a mesma construção insólita se repete com a presença ambígua do dêitico “ele”, que só se esclarece no desfecho.

- [23] 01 - J. - Titiu pescou um peixe e... pescou um peixe e... o peixe soltou da isca e ele foi embora. E comeu o peixe.
- 02 - M. - Mas se o peixe foi embora como ele comeu o peixe?
- 03 - J. - Ele pegou o peixe e levou para casa e comeu o peixe.
- Pronto!
- 04 - M. - Não tem nada para arrumar?
- 05 - J. - Tem?
- 06 - M. - Aqui o peixe já pegou a minhoca?
- 07 - J. - Sim.
- 08 - M. - E aqui, o que aconteceu?
- 09 - J. - Ele tava remando.
- 10 - M. - Para ir ao mar, certo? Pescar.
- 11 - J. - E pegou uma minhoca.
- 12 - M. - E jogou a minhoca no mar, certo? Tava cheio de peixe.
- 13 - J. - O peixe mordeu a isca.
- Ele puxou e comeu o peixe.
- 14 - M. - Muito bem.

A medida que constrói lingüisticamente a estória com o interlocutor, reorganiza também os quadros da sequência lógica, o que nos leva a crer que a linguagem reestrutura e amplia sua percepção nos mais diversos níveis.

Outros dados podem comprovar a presença intensa do recurso da combinação livre no nível discursivo [08] T.01 e T.03, [11], [12] T.01, todos caracterizando uma organização lingüística de eventos ou suas partes de forma ordinária, com a função de preencher os espaços narrativos,

porém, sem uma relação direta com o fato ou com o vivido, garantindo a não “veracidade” característica de seus relatos ou histórias que, quase sempre, se transformam em “casos”.

A forma peculiar como J. retrata linguisticamente o mundo parece revelar uma indiferenciação entre real e imaginário. Essa forma peculiar, talvez criativa, mas também perigosa, de compreender o mundo indica a necessidade de J: modificar suas formas de interagir linguisticamente, pois sua grande fluência verbal poderá aprisioná-la em um discurso próprio da debilidade.

Observa-se que quando J. tem liberdade para contar histórias ou relatar eventos/ações sem a intervenção do interlocutor, o recurso da combinação livre se intensifica [14]. O contrário acontece quando o interlocutor sai de uma posição complementar, de cumplicidade, e passa a confrontar a plausibilidade dos seus relatos ou histórias [15], [16] e [17].

No nível lexical a combinação livre foi observada em apenas uma situação:

[14] 05 - (...)

E você olhou o cachorrinho e o cachorro, ele era brabo era tão “preditra”.

O item lexical “preditra” apareceu uma única vez no discurso de J. e foi a única forma estranha de combinação lexical presente em todos os encontros.

Nosso acompanhamento longitudinal mostra que J., após três meses, é capaz de contar história com enredo fixo(história do Chapeuzinho Vermelho no diálogo [25]) e relatar eventos (relato sobre a carta que recebeu do avô no diálogo [26]), mantendo essa forma discursiva até o final, com a intervenção mínima do interlocutor, superando o uso excessivo da combinação livre e estando muito mais próxima a constituir-se “narradora” em sua comunidade linguística.

Além da combinação livre, a colagem também é identificada por Perroni¹²⁶ como um procedimento linguístico próprio da infância, precursora do discurso narrativo, e de grande importância em sua ontogênese. Seu aparecimento revela a ação das histórias no desenvolvimento do discurso narrativo na infância, pois trata-se da incorporação e ajuste de construções sintáticas/semânticas das histórias já conhecidas pela criança que aparecem em forma de adaptação de algumas de suas partes ou marcas linguísticas.

¹²⁶PERRONI, *op. cit.*

O recurso da colagem foi observado a partir das histórias que vivenciávamos juntas, e, também, em relação aos programas de TV a que assiste. Sua mãe não costuma contar-lhe histórias infantis.

Algumas construções como “pé de feijão bateu: toc, toc, toc”([12] T.01), sugerem uma construção muito conhecida pelas crianças através de histórias como “Chapeuzinho Vermelho” e “Os Três Porquinhos”.

Da mesma forma a construção “os palhaço é bonito” e “os pirata”(em [12],T.01) nos reporta à linguagem típica do programa infantil “Os Trapalhões”.

O uso de combinação livre e colagens nos textos produzidos por J., assim como sua relação lingüística com o interlocutor, nos levam a caracterizar sua forma lúdica de operar com a linguagem, em que o real, em sua orientação cronológica e espacial, em sua plausibilidade, ainda depende da intervenção do interlocutor.

J. constrói de forma própria o significado de sua linguagem, entrelaçando de modo singular as inúmeras vozes que compõem seu universo social. Opera de forma lúdica com a linguagem.

Consideramos este um dos aspectos mais relevantes de nossa avaliação diagnóstica e não queremos reduzi-lo à identificação de uma fase no desenvolvimento do discurso narrativo. Chamamos a atenção para o fato de J. estar se apropriando de uma forma de discurso própria dos que socialmente são considerados fora da realidade e normalmente colocados à margem, como os idosos, talvez os loucos, ou, quem sabe, os artistas, que invadem os limites proibidos da imaginação.

5.1.3. QUEM FALA, QUEM NARRA, QUEM OUVI - EU, TU, ELE: SUBJETIVAR-SE NA LINGUAGEM

No acompanhamento do caso J., o dado empírico que mais nos pareceu peculiar e especial nos primeiros encontros foi a forma indiscriminada pela qual ela se colocava nos papéis de “autor”, “narrador” e “protagonista”, desconsiderando o “outro”, interlocutor concreto, presente no momento da interação.

O emaranhado criado em suas histórias revelava inúmeras vozes que pareciam anônimas, destituídas de um personagem fixo, de um personagem estável, pois estes se misturavam com a própria narradora.

No diálogo [05] pode ser observado este fato entre Anjos, meninos, Jesus e passarinhos, que se misturam com sua própria realidade de limpar, fazer coxinhas (atividade que J. vivencia diariamente no trabalho da mãe). No diálogo [06] a “vó” do gato Guilino comprou um cachorro que deu cria.

Mas é nos diálogos sobre a estória de “João e o Pé de Feijão”([08] e [12]) que gostaríamos de analisar alguns aspectos com mais cautela, comparando-os com uma estória do “Chapeuzinho Vermelho” contada por J. alguns meses depois([25]) .

Levamos em consideração dois aspectos:

- 1 - Personagens e narrador;
- 2 - Manutenção do enredo da estória original.

O diálogo [08] apresenta uma sobreposição do “enredo próprio” ao “enredo alheio”, o que mostra que J. ainda não se constituiu narradora em sua comunidade lingüística, pois seu texto descaracteriza a autoria da estória, quando se mistura com os personagens e com o enredo.

Porém, após duas perguntas do interlocutor, J. retoma o enredo e conclui.

Observamos a sequência de “colagens” que J. faz do enredo próprio com o alheio. Representaremos com grifo () o enredo próprio e em negrito o enredo alheio.

- [08] 01 - J. - O gigante foi passear com o Joãozinho e ele foi no parquinho com o gigante. (Juliana costuma ir ao parquinho próximo a sua casa com o irmão)
Um dia ele foi ser amigo e deu a mão, daí ele falou: - Vamos tomar um banho?
Daí falou assim: - **Vamos plantar uma árvore encantada. Colocar terra, jogar água e dar água** e lavar a casa. O banheiro lave e lave os sapatos antes de entrar.
Eu gosto de dado. **Vamos lavar a butina?** Eu gosto muito de passear.
- 02 -M. - Esta é a estória do Joãozinho?
- 03 - J. - É, eu estou inventando.
- As nuvens é branca. Eu gosto de lavar o chão.
- 04 - M. - Quem está falando?
- 05 - J. - O gigante.
- A galinha mágica tinha os ovos de ouro e daí a arpa e ele morou na casa dele feliz, cheio de ouro.

No turno 03, após dizer que está inventando, ela se coloca no enredo, deixando o papel de narradora e “vivenciando” o papel do protagonista, que “gosta de lavar o chão”. Após nova interferência do interlocutor, retoma o papel de narradora e o enredo da estória.

O uso anafórico do dêitico “ele” revela a indiferenciação dos personagens que participam dos eventos, e a interferência do interlocutor na tentativa de esclarecer estes papéis, apontando, mais uma vez, para o “diálogo” como instância constitutiva do sujeito e da linguagem.

A indiferenciação da voz de quem fala e da de quem se fala, das várias vozes que falam, revela matizes de vozes indiferenciadas que monologizam o texto, pois distanciam-se do outro concreto na interação.

Queremos relacionar, portanto, esta indiferenciação de papéis à impossibilidade de manter o enredo do “outro” (no caso, o autor da estória), e para outro (o interlocutor presente no momento em que a estória é contada).

No diálogo [12] mesmo não acontece, pois apesar da ajuda do interlocutor, J. não consegue contar um só evento do enredo da estória do João e o Pé de Feijão, sobrepondo colagens de enredo próprio. Este fato poderia nos levar a relacionar o distanciamento da estória lida e seu provável esquecimento. Porém queremos transcender a questão puramente da memória, colocando o problema como parte do processo de diferenciação do sujeito, que pela palavra do outro confere a si o estatuto do “eu”, e pela sua palavra revela-se separado do outro - eu/tu. Queremos analisar o problema como parte do processo constitutivo do sujeito e da linguagem.

Esta relação constitutiva do sujeito e da linguagem se mostra aqui de forma peculiar, revelando-se dinâmica e distinta nos diferentes momentos da infância.

No último diálogo apresentado([25]) é notório o progresso de J. em relação aos aspectos até então discutidos. Ela, praticamente sozinha, conta a estória do Chapeuzinho Vermelho sem sobrepor outros enredos, sem confundir os personagens, sem se misturar com o protagonista.

5.2. A QUESTÃO DA ESCRITA

Os problemas discutidos no início deste capítulo com relação a métodos de diagnóstico e concepções de linguagem são extensivos também à questão da escrita. As práticas tradicionais de avaliação diagnóstica da linguagem escrita normalmente dirigem a seu produto e não a seu processo. Os dados são coletados a partir de leituras, cópias, ditados e alguns textos espontâneos, analisados, normalmente, em seus aspectos formais, sem considerar as situações em que são

produzidos e o significado que veiculam. Os erros da criança são analisados comparativamente à escrita padrão e atribuídos a desvios nos processos psicológicos como percepção, memória, atenção, responsáveis pelas associações que a criança deve fazer entre sons e letras para poder aprender a ler e escrever.

Críticas a essa postura associacionista como teoria de aprendizagem que se propõe a dar conta da aquisição da escrita surgiram no Brasil na década de 80, principalmente a partir dos trabalhos de Ferreiro.

Seu trabalho, fruto de uma inspiração piagetiana em suas bases psicológicas, revela nos dados empíricos analisados uma forma de a criança relacionar a oralidade e a escrita alfabética como uma sucessão de fases, fruto das hipóteses que a criança faz em relação ao objeto por conhecer. Nessa sucessão de fases encontram-se os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Ferreiro e Teberosky¹²⁷ mostram que a criança já elaborou uma concepção acerca da escrita muito antes de receber instrução formal escolar. Os “erros”, tradicionalmente analisados como falta de domínio dos “pré-requisitos” para a escrita, como percepção, memória ou coordenação motora, são então considerados, assim como na epistemologia genética de Piaget, parte de um processo “construtivo” da criança, que reflete sua atuação sobre a escrita.

Seu trabalho trouxe uma contribuição importante em relação ao método de diagnóstico, por oferecer recursos para compreender o processo de aquisição da escrita destacando a criança e seu papel ativo na construção de seu conhecimento, em contraste com práticas tradicionais que colocam o aprendiz frente à escrita de forma passiva, resumindo a avaliação à coleta de amostras de escrita e leitura através de cópias e ditados, em que a criança lê ou reescreve textos que não lhe pertencem. Nessas circunstâncias a intenção comunicativa expressa pela escrita é bloqueada.

Nesse sentido, compreender a psicogênese da escrita oportunizou a possibilidade de se observar a criança e as relações que estabelece com os objetos por conhecer em um processo evolutivo que prevê fases ou etapas.

Porém, a relação “do dizer” oral e escrito da criança não pode se restringir a uma análise de níveis de hipóteses na avaliação diagnóstica. Diagnosticar se uma criança encontra-se em uma fase silábica ou pré-silábica na construção da escrita é muito pouco para representar a complexidade que esse processo exige. Ainda, a explicação para a evolução dessas fases está baseada na psicologia

¹²⁷ FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *op. cit.*

genética de Piaget, relacionando-se, portanto, mais à psicologia cognitiva individual e à construção lógica do pensamento do que à história da construção das formas simbólicas na criança.

Vygotsky¹²⁸ e Luria¹²⁹ traçaram a história da escrita como parte do desenvolvimento simbólico da criança, cujo domínio prenuncia um ponto crítico em todo o seu desenvolvimento cultural. Essa história não é construída em forma de um percurso regular, mas em constantes metamorfoses entre as diferentes formas de representação simbólica a que a criança tem acesso, desde os primeiros gestos e signos visuais, rabiscos, desenhos e jogos, até o momento em que o desenho das coisas passa a ser deslocado para o desenho das palavras. A escrita, nessa perspectiva, deve ser relevante à vida e sua análise no desenvolvimento da criança não deve ser dissociada do desenvolvimento simbólico, social e cultural da criança. É preciso contemplar as situações em que é produzida, e depreender a intenção comunicativa que nela se expressa.

A pesquisa de Smolka¹³⁰ procura desvendar o que as crianças “dizem” através da escrita. A análise realizada pela autora em relação à interdiscursividade presente nos textos infantis está fundamentada na psicologia sócio-histórica de Vygotsky e no princípio dialógico de Bakhtin. Essas análises permitiram-lhe compreender as primeiras escritas das crianças como formas enunciativas.

Porém, as análises lingüísticas das produções escritas de crianças vem ampliando verdadeiramente os caminhos para a avaliação diagnóstica por desvendar as operações que a criança faz com a linguagem nos vários níveis, fonético-fonológico, sintático, semântico e discursivo no momento em que se apropria da escrita. O trabalho de Sabynson-Mairink¹³¹ sobre os diferentes usos e funções da escrita pela criança, e seus estudos mais recentes sobre refacção de textos, assim como os de Abaurre¹³² e Fiad¹³³ muito tem contribuído na compreensão da construção da escrita pelas crianças. Silva¹³⁴ redefiniu empiricamente o conceito clássico de aglutinação de letras como denotativo de desordens perceptuais, mostrando o papel da linguagem oral para as hipóteses da criança sobre a segmentação da escrita.

Os trabalhos citados anteriormente mostram como o cognitivismo enquanto postura epistemológica vem sendo substituído por uma concepção social e histórica do desenvolvimento da escrita, o que tem levado a análises das operações lingüísticas da criança em relação a este novo

¹²⁸ VYGOTSKY, 1988, p. 119-134.

¹²⁹ LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, A.R.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone, 1988, p. 143-189.

¹³⁰ SMOLKA, A.L.B., *op. cit.*

¹³¹ *cf.* p. 75 deste trabalho.

¹³² ABAURRE, M.B., *op. cit.*

¹³³ FIAD, R., *op. cit.*

¹³⁴ SILVA, A., *op. cit.*

objeto por conhecer. Para isso, o significado da linguagem é valorizado, ou seja, procura-se a decifração do texto escrito desde suas formas mais preliminares, bem como buscam-se todas as relações que a criança faz entre oralidade e escrita, nos vários níveis da linguagem, mostrando o uso que faz da linguagem oral para mediar suas operações com a escrita.

Com essa orientação pretendemos traçar algumas análises sobre a relação de J. com a escrita, bem como as diferentes operações lingüísticas que entrelaçam seu dizer oral e escrito.

Nesse sentido nosso objetivo é observar se o processo de alfabetização de J. tem se dirigido sobre elementos significativos como parte da atividade de representação e significação da linguagem. Ainda, objetiva-se analisar como essa atividade com a linguagem permite ampliar a atividade cognitiva, sua relação com o mundo e consigo mesma.

5.2.1. O QUE J. CONHECE SOBRE A ESCRITA E COMO SE UTILIZA DESSE SABER

Os primeiros encontros com J. nos levaram a perceber que a atividade que dominava com a escrita era a cópia. A única palavra que escrevia sozinha era “BEBÊ”. Até mesmo para grafia de seu nome solicitava o modelo para copiar. Não escrevia nem reconhecia seu próprio nome. Diferenciava desenho de letras, reconhecendo-as isoladamente.

Este fato nos remete a uma discussão sobre o papel da cópia na aquisição da escrita, em especial nos casos de crianças com dificuldades de aprendizagem.

De acordo com a perspectiva adotada neste trabalho, ressaltamos a dimensão interdiscursiva da atividade verbal - oralidade/escritura - que pretendemos adotar. Esta dimensão foi enfatizada por Smolka (1988, 1991, 1993), que, ao contemplar uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, tomou os conceitos de mediação semiótica de Vygotsky e o princípio da dialogia de Bakhtin na tentativa de compreender o movimento de internalização da escrita e suas marcas constitutivas na atividade mental. Como resultado, Smolka depreende o intenso movimento intertextual caracterizado como o jogo da intersubjetividade marcado no trabalho de escritura.

Nesse sentido, cada texto produzido é um momento de enunciação, reflexo da multiplicidade de vozes constitutivas da própria consciência que caracteriza, na visão de Bakhtin¹³⁵, a atividade mental do “nós”, ou seja, a consciência socialmente orientada.

¹³⁵BAKHTIN, 1990.

Smolka¹³⁶ amplia os conceitos de fala egocêntrica de Vygotsky bem como questiona sua forma monológica de conceber a escrita, elegendo a “fala egocêntrica”, considerada como orientada para o outro - análise dialógica que toma de Bakhtin - como objeto de uma perspectiva discursiva. Assim, a fala egocêntrica, observada na dinâmica do trabalho de escritura, ao invés de soletração ou silabação, retrata a “dinamicidade constitutiva”, constituição recíproca entre formas específicas de dizer - oralidade e escritura.

Nessa concepção o produto textual da criança constitui-se, desde o princípio, como marca enunciativa, constitutiva da própria autoria no discurso. À medida que a criança opera pela oralidade e pela escrita apreende formas de dizer, objetivar o mundo, objetivar idéias, reconstruir significados.

Mas essa perspectiva nos leva a pensar sobre o papel da cópia e do treino silábico neste processo dinâmico e reciprocamente constitutivo das formas de dizer e da própria atividade mental do sujeito. Por que esta atividade é colocada como nuclear no ensino da língua, em especial de crianças com dificuldades? O que diferencia estas crianças de outras, em suas formas de dizer? O que pode levar o educador a pensar que para estas crianças, em especial, a única forma de alfabetização é a da cópia de letras e famílias silábicas? O que os faz pensar que a repetição mecânica seja a única forma de auxiliar a memorização dos símbolos da linguagem?

Apesar de não termos como objetivo a discussão da prática pedagógica, consideramos imprescindível elucidar a concepção de língua que há por trás desse tipo de prática, bem como a questão epistemológica subjacente.

Se a linguagem é concebida como instrumento de comunicação e pensamento, algo separado do homem, que ele se utiliza quando quer se comunicar ou pensar, como uma caixa de ferramenta, então, o seu ensino se fundamenta numa psicologia behaviorista, para a qual a aprendizagem da língua implica a criação de hábitos centrados na repetição mecânica de exercícios.

Essa visão da linguagem toma-a como objeto de estudo da mesma forma que as ciências naturais; toma-a como entidade abstrata, separada do homem, cuja lógica lhe é externa e cujas características generalizáveis constituem uma realidade objetiva, com a qual a racionalidade científica opera.

Nessa concepção a relação entre o homem e a linguagem apresenta-se, tanto na aquisição da oralidade como da escrita, como uma sucessão de tomadas de posse parciais da linguagem enquanto objeto externo, já constituído, por parte do sujeito, também já constituído.

¹³⁶ SMOLKA, 1993.

Esta concepção não contempla a dinamicidade constitutiva de ambos - sujeito e objeto por conhecer: linguagem.

Se retornarmos agora à questão da posição nuclear que a cópia ocupa no processo de letramento, em especial de pessoas com dificuldades em aprender podemos afirmar então, que a única forma pela qual se tem concebido a linguagem, bem como a sua prática escolar é como atividade instrumental.

A concepção instrumental de linguagem, ao tratar a questão de sua aquisição/ensino, explicita também uma concepção de homem e de mundo na qual a prática se fundamenta. No caso da psicologia behaviorista, segundo Copit¹³⁷, em se falando do homem trata-se de um ser racional, predizível, com traços comuns com outros homens, pode ser descrito em termos absolutos e suas características podem ser estudadas independentemente umas das outras.

É uma noção condicionada à cultura, por ela determinada, exterior ao sujeito, e que irá ditar os critérios segundo os quais o sujeito está adequado ou desviado do esperado socialmente. O sujeito não é tomado em sua individualidade mas, sempre, comparativamente em relação aos padrões de “normalidade” ditados externamente.

Essas teorias contemplam a aprendizagem como condição de adaptação ao meio social e estabelecem também a conduta padrão para os que se integram, e a patológica, excludente, para os que se desviam. Daí surge a designação científica do correto-incorreto, normal-anormal, associada à dimensão social desejável-indesejável.

Esta talvez seja a principal crítica ao behaviorismo, que, nos termos de Davis e Oliveira¹³⁸, adota uma visão de homem como ser passivo diante do ambiente, de fácil manipulação e controle. E a cópia talvez seja a mais evidente atividade deste controle. Controle das mãos, dos movimentos, da coordenação, da expressão, da revelação, da transformação, da criação.

Essa questão, no campo da aquisição e patologias da linguagem, precisa ser muito aprofundada e difundida para que práticas pedagógicas e terapêuticas possam ser reavaliadas.

Como foi observado, apesar de fazer inúmeras cópias, J. não sabia a orientação da escrita. As muitas cópias que realizou não garantiram o estabelecimento de relações de significação com os signos gráficos, não a levaram a fazer hipóteses sobre seu funcionamento, nem despertaram qualquer atitude cognitiva em relação ao funcionamento deste objeto novo de conhecimento.

¹³⁷ COPIT, Melany S. Algumas questões para a reflexão do psicólogo escolar relativas à psicologia do desenvolvimento, In: PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo : T. A. Queiroz, 1983.

¹³⁸ DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma. *Psicologia na educação*. São Paulo : Cortez, 1991.

J. buscava a mim apenas para exercer um ato mecânico da cópia, calada, sem dúvidas, sem hipóteses, sem curiosidades, nem mesmo para a escrita de seu nome. A escrita parecia-lhe destituída de qualquer sentido, de qualquer forma de linguagem.

Ainda, esta forma de atividade com a linguagem não parece ter instituído qualquer relação nova entre oralidade e escritura, tampouco parece ter estabelecidos novas formas de atividade mental. J., calada, apenas copiava.

Não queremos minimizar a importância da cópia como forma de registro no processo de letramento. Queremos apontar, num contexto mais amplo de ensino, que sua forma de utilização revela as condições de “emudecimento” em que a língua escrita é apresentada à criança.

Ao ser tomada como atividade mecânica e central na aquisição da escrita, toma o lugar do diálogo, para ocupar as mãos, obliterando da linguagem sua significação. Ao tomar o lugar do diálogo, da dúvida, da criação, limita as possibilidades de a escrita instaurar novas formas de atividade mental.

J. colocava-se diante de mim, passiva, aguardando que eu escrevesse para que ela copiasse.

Essa observação inicial que fizemos da relação de J. com a escrita, enquanto mediadora, se modificou durante nossos encontros.

O fato de J. dizer que esquecia como escrever (s.II, D-2) nos levou à hipótese/suposição de que a forma estática e mecânica com que J. se relacionava com a escrita não a levava a estabelecer registros significativos e intencionais de vivências, partilhados socialmente, que lhe permitissem ampliar sua atividade lingüística cognitiva sobre a escrita.

Essa suposição/hipótese direcionou o processo de avaliação/intervenção para atividades conjuntas que explorassem nosso espaço e os símbolos gráficos nele existentes.

A leitura de placas, nomes de carros, logotipos, tornou nosso trajeto uma verdadeira inspiração para a leitura. Nossa atividade de leitura conjunta parece ter levado J. a acreditar que podia ler.

A atividade conjunta de leitura e escrita foi iniciada também com o uso do alfabeto móvel e com a escrita de nomes para que pudéssemos observar sua percepção em relação às unidades menores da escrita, a diferenciação de seus símbolos e o processo de engendramento das letras necessário para o domínio da escrita alfabética.. A orientação dada por Guindaste¹³⁹ e a leitura dos trabalhos de Sabykson-Mairink nos levou à escolha de atividades que pudessem levar J. a operar

¹³⁹GUINDASTE, Reny M. G. *Princípios lingüísticos da Alfabetização*. Notas de aula da disciplina ofertada pelo mestrado em Lingüística de Língua Portuguesa da UFPR, Curitiba, 1993.

com unidades menores a escrita, sem perder a relação com o significado. Escolhemos, portanto, atividades que partiam de nossos nomes e dos nomes de seus familiares.

Como sabíamos que J. não tinha vivenciado essas experiências com escrita, nossa avaliação se traduziu em intervenção e observação.

5.2.2. NOMES E LOGOTIPOS: UM INÍCIO COM UM FIM

O fato de entendermos que o processo de letramento tem que operar sobre elementos significativos da linguagem da criança leva a crer que a bagagem cultural é de importância decisiva, tanto quanto as condições físicas e neurológicas. Por isso acreditamos que a avaliação no início deste processo não pode se direcionar apenas às dificuldades cognitivas ou ao nível de hipóteses em que a criança se encontra, mas deve buscar compreender como a criança opera sobre os elementos significativos de representação gráfica, que fazem parte de seu mundo cultural.

Nesse sentido consideramos importante analisar as condições concretas de atividade com a escrita em suas relações de vida.

Já discutimos anteriormente a forma emudecida como J. se relaciona com a escrita na escola através da cópia. Queremos associar a isso o fato de J. não ter em casa a oportunidade de presenciar atos de escrita ou leitura. Sua mãe não lê nem escreve, e parecia não acreditar que a filha pudesse vir a fazê-lo.

Não pensamos ser essa a única fonte de experiências que possa levar a criança a querer tomar parte desta atividade, embora destaquemos sua importância. Além disso, a carga de anúncios, propagandas que lhe chegam através de *out-doors*, revistas e televisão a impedem de alienar-se das mensagens graficamente trazidas por esses meios de comunicação. Porém, parece que falta algo situado além do processo linguístico ou cognitivo que a aquisição da escrita possa demandar. J. precisava ser fisgada, através do outro, pelo significado da escrita, como mostrou Mayrnk-Sabinson¹⁴⁰.

Um último fato nos chama atenção: J. desenha muito bem e parece sempre motivada para esse tipo de atividade. Aliás, exerce todo tipo de atividade que exige coordenação motora com primor, como pintura, desenho, recorte, colagem, o que mostra que o domínio deste tipo de habilidade não é um pré-requisito central para a apropriação da escrita, conforme se acreditou por muito tempo.

¹⁴⁰ cf. p. 75 deste trabalho.

O que parece apropriado perguntar é por que J., apesar de desenhar tão bem, ainda não havia realizado, nos termos de Vygotsky¹⁴¹, a importante descoberta de “que se pode desenhar, além de coisas, também a fala”.

Ela demonstrou ter consciência de que pode ler, ou predizer o que está escrito pelo desenho ou pelo contexto, porém, apesar de conhecer as letras isoladamente, ainda não consegue atuar com esses elementos conforme o sistema alfabético de escrita exige.

O uso do alfabeto móvel foi uma atividade proposta como meio de levá-la à descoberta do sistema alfabético de escrita da nossa língua. Seu nome foi a unidade de significação que deu início ao processo, pois J. não o escrevia, nem mesmo o reconhecia.

Isto evidencia que a cópia enquanto atividade mecânica pode não despertar a criança para o funcionamento da escrita e, ainda, colocá-la passiva diante desta complexa atividade. Aliás, sequer a direção da escrita J. conhecia, pois suas tentativas de leitura ou de montagem de palavras com o alfabeto móvel se davam da direita para a esquerda.

Essa atividade foi proposta enquanto forma criativa, dinâmica e, principalmente, atividade conjunta, intensamente mediada, com a finalidade de levar a criança a perceber o processo de engendramento das letras.

J. montou seu nome com o alfabeto móvel da seguinte forma:

JANZA

Apesar da orientação de escrita e leitura estarem invertidas, a proximidade de sua produção com a escrita alfabética de seu nome era grande, pois selecionou letras de seu nome como J, A, N, A.

Esta atividade foi extremamente explorada quanto à direção da escrita e engendramento das letras e na sequência inicia-se atividade de fixação com elaboração de crachás.

O intervalo de uma semana mostra como J. progride.

Ela descobre a direção da escrita, o que lhe garante maior autonomia para a atividade com o alfabeto móvel.

Começa a fazer relações perceptuais importantes entre nomes e letras e na Sessão V ela preenche uma ficha de auto-apresentação onde escreve sozinha:

¹⁴¹ VYGOTSKY, 1988, p.131.

AMEI - para AMARELO

VALM - para VERDE

BeBe - ...

BOEA - para BONECA

Sua escrita mostra um início de correspondência entre som e letra.

Ampliamos a atividade mediada para caça-palavras e leitura de carta enigmática.

Na Sessão VIII, J. mostra compreender a função comunicativa da escrita e se utiliza de mim para escrever o que deseja dizer ao Papai Noel. Copia, então, o “seu texto”, e enquanto copia faz o exercício conjunto da oralidade. Sabe o que escreve, conhece o significado do que escreve. Começa a compreender aquele desenho da fala.

Continuava ampliando sua compreensão sobre o engendramento das letras no sistema alfabético da escrita através da oralidade e no diálogo comigo. (cf.s.VII)

Seu progresso nesses 10 (dez) encontros levou a crer que J. poderia vir a escrever em breve. Três meses após a última sessão aqui relatada, ela escreve uma carta para sua professora.

J. opera sobre a língua com hipóteses silábicas, utilizando para cada sílaba uma letra quase regularmente. Este fato revela-se incontestável neste texto. Porém, o fato de termos operado sobre elementos significativos da linguagem nos levou a perceber que as palavras, imbuídas da representação e significação da linguagem, ponto de ligação dos sujeitos do discurso, não apenas comunica e significa, mas instaura novas formas de ação e representação.

5.2.3. A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA: UMA CONQUISTA NA RELAÇÃO ORALIDADE-ESCRITURA

A valorização do papel do “outro” na evolução das estruturas da narrativa oral foram tomadas como pressupostos para análise deste trabalho, sendo o processo de autoria considerado o fruto de uma relação entre os sujeitos da linguagem, que se revela em constante transformação no processo de desenvolvimento.

Porém, aqui se coloca uma questão importante: qual a relação que se deve fazer entre o domínio da narrativa oral e o processo de letramento? Por que se espera que uma criança saiba narrar, ao modo do adulto, para que se alfabetize?

Essa questão se coloca central neste trabalho, pois foi através dela que pudemos compreender a dificuldade de J.

Será possível estabelecer uma relação entre o fato de J. não ter se apropriado plenamente do discurso narrativo e, portanto, não conseguir se apropriar da escrita? Se esta relação é pertinente, que elementos de análise devem ser tomados para confirmar esta hipótese de continuidade?

Consideramos que os elementos de análise desta relação devem ser buscados no lugar de encontro do sujeito e da linguagem, lugar este que pleiteamos denominar “lugar constitutivo da autoria”.

As primeiras sessões relatadas neste trabalho contrastam em relação às últimas em vários aspectos sendo um deles de relevância preliminar: trata-se da autonomia de J. para narrar e escrever. Ela conquista este lugar à medida que realiza o intenso exercício com a linguagem e sobre a linguagem. As atividades de metalinguagem, que surgem nas sessões VII e VIII, com relação à escrita, retratam as novas formas de atividade mental que a linguagem escrita instaura, ampliando a atividade cognitiva.

Essas novas atividades com a língua escrita acontecem quando J. deixa de se colocar passivamente na reprodução gráfica de sílabas e palavras que não lhe pertencem, passando a exercitar hipóteses sobre seu funcionamento a partir da realidade social que vivencia.

Ela vivencia o papel de leitora e espectadora, porém, como leitora não havia se conscientizado do processo de autoria presente no dizer escrito. Lia e inventava as histórias, à mesma maneira de seus textos orais, sem compromisso com a plausibilidade, lia os desenhos.

A diferenciação destes papéis, de leitora e autora aparece quando ela solicita o outro para que escreva seu texto (a carta ao Papai Noel) e, mais tarde, quando ela própria escreve uma carta para sua professora.

Consideramos de preliminar importância a discussão do processo de autoria que se constrói tanto em relação à oralidade como em relação à escritura, porque foi com esse elemento de análise que pudemos observar os grandes movimentos de crescimento de J. durante este período de acompanhamento.

Delineamos também um ponto de encontro do significado da linguagem oral e escrita no sujeito.

Esse caso nos mostra que quando o processo de alfabetização segue uma linha textual, em que se contempla o significado da linguagem, a comunicação das palavras, é preciso que a criança se coloque na linguagem de forma a poder contar, informar seu interlocutor. Esse era um problema

para J., pois seu discurso oral a colocava distante de estabelecer essa significação conjunta da linguagem para um interlocutor estranho.

Porém, uma linguagem inicialmente incoerente passa a se ajustar ao interlocutor e o estado inicial de 'emudecimento' diante da escrita se modifica quando J. parece despertar para a possibilidade de relação que a escrita oferece.

Nosso diagnóstico finaliza não com o quadro clínico, ou com a patologia, mas com a análise da forma singular com a qual J. se coloca na linguagem e a forma peculiar com que opera com ela.

O próximo passo, o prognóstico, está implícito no procedimento de diagnóstico adotado. Em um intervalo de seis meses J. progrediu significativamente em sua linguagem

6. CONCLUSÃO

Este trabalho procurou mostrar uma perspectiva de avaliação de linguagem que difere das perspectivas clássicas, as quais procuram o desvio de linguagem em relação ao padrão de normalidade, na busca de uma categorização nosográfica.

O que possibilitou a concretização dessa perspectiva pode ser sintetizado em dois pontos: a teoria e o método de diagnóstico do desenvolvimento da linguagem adotados.

Em primeiro lugar, tomamos a linguagem na infância como um processo contínuo de construção, que não pode ser compreendido apenas pelos limites da palavra ou das sentenças articuladas, mas precisa ser analisado no todo complexo da enunciação, onde as formas de a criança agir, dizer e pensar o mundo tornam-se reciprocamente constitutivas. Neste sentido, o dizer da criança não se completa em si, mas no outro concreto e presente no processo de enunciação.

Essa visão da linguagem na infância nos permite concluir que quando a enunciação é tomada como centro de reflexão lingüística, o eixo da análise na avaliação diagnóstica se modifica e se amplia, permitindo a compreensão da linguagem como própria do tipo de atividade da infância. A forma lúdica como J. se utiliza da linguagem exemplifica esse fato. Esse processo impõe a necessária compreensão do papel do outro, interlocutor concreto da enunciação, para que a ontogênese das formas lingüístico-discursivas possa ser apreendida. Através do diálogo foi possível apreender o contingente das representações de seu mundo simbólico interior, que se revelaram nas múltiplas vozes presentes em seu discurso. Foi também possível localizar J. como sujeito da linguagem, construindo na relação com o seu mundo social formas discursivas simples voltadas à ação e ao mundo imaginário. Essas formas eram parte de suas atividades lingüísticas cotidianas, como nos diálogos com a mãe e atividades de sala de aula. Essas formas mostram, porém, que J. não se comprometia com formas discursivas mais complexas, o que restringia suas operações cognitivas e discursivas, mantendo-a sem localizar-se, pela linguagem, no tempo, no espaço e em relação ao outro.

Concluimos assim que os enunciados produzidos nos diferentes grupos sociais, conforme nos apontou Bakhtin, podem levar a uma diferente compreensão da linguagem na infância, desde

que suas modificações sejam vistas em forma de construções, atribuindo-lhes um enfoque ontogenético. A interação da criança com os mais diversos tipos de enunciados, simples ou complexos, deve ser visto ao lado de qualquer avaliação que se possa fazer sobre a atividade da criança. Vimos que isso é possível, desde que o “avaliador”, para adotar tal postura, possa abrir mão das inabaláveis “verdades” que sustentam as teorias linguísticas e psicolinguísticas. Nesse sentido a avaliação diagnóstica implica, primeiramente, um exercício epistemológico.

O segundo ponto, o método, nos levou a concluir que nessa perspectiva, a avaliação não é um exercício de enquadramento de produtos da linguagem a padrões descritivos de desenvolvimento, mas, sim, a compreensão das formas linguístico-discursivas no contexto evolutivo da infância, e toda atividade cognitiva que estas formas instauram. Este método aponta o “diálogo” como o lugar para o empírico ser analisado. A consequência disso é que a avaliação deixa de ser um exercício comparativo de padrões de normalidade para tornar-se um acompanhamento da evolução do dizer, oral e escrito, na interação. Assim, a única comparação possível de ser feita é do sujeito com ele mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ABAURRE, Maria Bernadete M. *Língua Oral e Língua Escrita: Aspectos da Aquisição da representação Escrita da Linguagem*. Trabalho apresentado no IX Congresso Internacional da AFAL. Campinas, SP, Agosto, 1990.
- 2 _____. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *ABRALIN*, n. 11, p. 203-217, 1991.
- 3 _____. Indícios das primeiras operações de reelaboração nos textos infantis. In: Seminário do GEL (23 : 1994 : São Paulo). *Anais*. São Paulo, 1994.
- 4 AIMARD, Paule. *A linguagem da criança*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1986.
- 5 ALBANO, Eleonor. O psicolinguísta convertido. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. UNICAMP, n. 13, p. 41-45, 1987.
- 6 BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 5 ed. São Paulo : Hucitec, 1990(1981).
- 7 _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo : Martins Fontes, 1992.
- 8 BRAZ, Helena A.; PELLICCIOTTI, Thais H.F. *Exame de Linguagem TIPITI*. São Paulo : Kronos, 1981.
- 9 BRUNER, Jerome. *El habla del niño*. Barcelona : Paidós, 1983.
- 10 _____. From Communicatio to Language: A Psychological Perspective. *Cognition*, n.3, 255-287, 1975.
- 11 CADERNO CEDES 23. *Educação Especial*. São Paulo : Cortez, 1989.
- 12 CADERNO CEDES 24. *Pensamento e Linguagem : estudos na perspectiva da psicologia soviética*. São Paulo : Papyrus, 1991.
- 13 CADERNO DE ESTUDOS LINÜÍSTICOS 26. *Psicolingüística*. UNICAMP/IEL : Campinas, n. 26, jan./jul., 1994.
- 14 CASTRO, Gilberto. *Em busca de uma lingüística sociológica : contribuições para uma leitura de Bakhtin*. Curitiba, 1993. Dissertação (Mestrado em Lingüística da língua Portuguesa) Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.
- 15 COSTA VAL, M. G. *Redação e Textualidade*. São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- 16 CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo : Scipione, 1991.
- 17 CHOMSKY, Noam. *Linguagem e Pensamento*. Petrópolis : Vozes, 1971.

- 18 _____. *Diálogos com Mitsou Ronat*. São Paulo : Cultrix, 1977
- 19 _____. *Regras e Representações - a Inteligência Humana e seu Produto*. Rio de Janeiro : Zahar, 1979.
- 20 COPIT, Melany S. Algumas questões para a reflexão do psicólogo escolar relativas à psicologia do desenvolvimento. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo : T. A. Queiroz, 1983, p. 414-423.
- 21 COUDRY, Maria Irma H. *Diário de Narciso*. São Paulo : Martins Fotes, 1988.
- 22 COUDRY, Maria Irma C. & SCARPA, Ester M. De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit. In: *Fonoaudiologia e Linguística*. São Paulo : EDUC, 1985 (1990), p. 83-95.
- 23 DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma. *Psicologia na educação*. São Paulo : Cortez, 1991.
- 24 ELLIOT, Alison J. *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1981.
- 25 FARACO, Carlos A. [e outros]. *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba : Hatier, 1988.
- 26 FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985.
- 27 FERREIRO, Emília. Língua Oral e Língua Escrita : Aspectos da Aquisição da Representação Escrita da Linguagem. In: *IX Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filosofia da América Latina*, Campinas, SP, Ago, 1990.
- 28 FIAD, Raquel S. O estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar. In: Seminários do GEL(23 : 1994 : São Paulo). *Anais*. São Paulo, 1994.
- 29 FONSECA, Vitor da. *Educação Especial*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.
- 30 FREITAS, Maria Teresa Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas : Papyrus, 1994.
- 31 _____. *Vygotsky e Bakhtin-Psicologia e Educação : um intertexto*. São Paulo : Ática, 1994.
- 32 GARLTON, Alison F. *Social Interaction and the development of language and cognition*. East Sussex : Lawrwnce Erlbaum Associates, 1992.
- 33 GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1993
- 34 _____. Linguagem e ação, In: SCOZ, Beatriz Judith Lima [e outros] *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- 35 GÓES, Maria Cecília & SMOLKA, Ana Luiza B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR,E. (Org.). *Novas contribuições*

- da Psicologia aos processos de ensino aprendizagem*. São Paulo : Cortez, 1992, p. 51-69.
- 36 GOLBERT, Clarissa S. *A evolução psicolinguística e suas contribuições na alfabetização: teoria, avaliação, reflexão*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1988.
- 37 GUINDASTE, Reny M. G. *Princípios lingüísticos da Alfabetização*. Notas de aula da disciplina ofertada pelo mestrado em Lingüística de Língua Portuguesa da UFPR, Curitiba, 1993.
- 38 HALLIDAY, M. A. K. *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. New York : Elsevier, 1975.
- 39 JAPIASSU, H. *Introdução à epistemologia da psicologia*. Rio de Janeiro : Imago, 1975.
- 40 JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem : Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas : Papirus, 1994.
- 41 KRYNSKI, S. [e outros]. *Deficiência Mental*. Rio de Janeiro : Atheneu, 1969.
- 42 La TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon : teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo : Summus, 1992.
- 43 LEMOS, Cláudia T. Interacionismo e Aquisição da Linguagem. *Delta*. São Paulo, v.2, n.2, p. 231-249, 1986.
- 44 _____. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. In: *Adquisición de language=Aquisição da linguagem*. Frankfurt/M : Vervuert, 1986, p.11-22.
- 45 _____. A sintaxe no espelho. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n.10 , p. 5-15, 1986.
- 46 _____. Sobre o Ensinar e o Aprender no Processo de Aquisição da Linguagem. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas : UNICAMP/IEL, n.22, p. 149-152, 1992.
- 47 LEE, Benjamin. Recontextualizing Vygotsky In: *Social and Funcional Approaches to Language and Thought*. Center for Psychosocial Studies. Chicago-Illinois : Academic Press Inc., 1987, p. 87-103.
- 48 LURIA, Aleksander R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. Rio de Janeiro : Livros Técnicos e Científicos; São Paulo : Ed. da Univesidade de São Paulo, 1981.
- 49 _____. *Cognitive Development - Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1976.
- 50 _____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, A.R.; LURIA A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone, 1988, p.143-189.

- 51 MINIC, Norris J. *L.S. Vygotsky and Soviet Activity Theory : New Perspectives on the relationships between mind and society*. Evanston-Illinois, 1985. Tese de doutoramento, Northwestern University.
- 52 MAYRINK-SABINSON, M.L.T. *Os papéis da interação e do sujeito interlocutor adulto na constituição da escrita como objeto de atenção da criança*. Trabalho apresentado no II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Campinas - SP, set., 1989.
- 53 _____. *A respeito do reconhecimento de letras ou de com uma criança pequena pode pensar que a letra tem um proprietário*. Trabalho apresentado no XXXVIII Seminário de Linguística do GEL, Bauru, jun., 1990.(a)
- 54 _____. *Reflexões sobre o processo de Aquisição da Escrita*. Trabalho apresentado no I Simpósio de Neuropsicologia. Campinas - SP, junho, 1990.(b).
- 55 _____. *Para que serve a escrita, quando você ainda não sabe ler/escrever?* Trabalho apresentado no IX Congresso da Associação de Linguística e Filosofia da América Latina (AFAL). Campinas - SP, Agosto, 1990. (c).
- 56 _____. *As Funções da Escrita para a criança que ainda não sabe ler/escrever*. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto - SP, outubro, 1990. (d).
- 57 _____. A produção escrita da criança e sua avaliação. In: *Caderno de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 24, p. 35-39, Jan./jul., 1993.
- 58 MOTTA MAIA, Eleonor A. O psicolinguísta ressurreto. *Aquisição da linguagem*. Série Estudos 11, Uberaba, p. 11-18, 1985.
- 59 PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a referência do social)*. São Paulo : Plexus, 1994.
- 60 PEREZ-RAMOS, Aidil M. de Queirós. *Diagnóstico Psicológico: Implicações Psicossociais na área do Retardo Mental*. São paulo : Cortez, 1982.
- 61 PERRONI, Maria Cecília. A Bela e a Fera na aquisição da linguagem. In: *Adquisición de language=Aquisição da linguagem*. Frankfurt/M. : Vervuert, 1986, p.23-35.
- 62 _____. *O Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo : Martins Fontes, 1992.
- 63 _____. O que é o dado em Aquisição da Linguagem? In: CASTRO, M.F.P. [org.]. *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*. Campinas : Ed. da Unicamp. [a sair].

- 64 PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. 6 ed. São Paulo : Difel, 1980.
- 65 PIAGET, Jean & CHOMSKY, Noam. *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem: O debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky*. São Paulo : Cultrix, 1993.
- 66 POSSENTI, Sirio. Gramática e Política. In: GERALDI, L.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel : Unicamp/Assoest, 1984.
- 67 _____. Apresentação da Análise do Discurso. In: Clotta, S.J. do Rio Preto, n.12, p. 45-59, 1990.
- 68 _____. *Discurso Estilo e Subjetividade*. São Paulo : Martins Fontes, 1988.
- 69 REGEN, N.; ARDORE, M.; HOFFMANN, V. *Mães e filhos especiais*. Brasília : CORDE, 1993.
- 70 ROJO, R. H. R. *O Desenvolvimento da Narrativa Escrita: Fazer Pão e Encaixar - Tese de Doutorado*. São Paulo. PUC, 1989.
- 71 SCARPA, Ester M. Aquisição da Linguagem e Aquisição da Escrita: Continuidade ou Ruptura? In: Estudos Linguísticos. *XIV Anais de Seminários do GEL*. Campinas, SP, 1987.
- 72 SCHRAML, Walter J. *Introdução à moderna psicologia do desenvolvimento para educadores*. São Paulo : EPU, 1977.
- 73 PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação, Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Alfabetização e Parceria*, Curitiba, 1991.
- 74 SILVA, Ademar. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo : Contexto, 1991.
- 75 SMOLKA, Ana Luiza B. *A Criança na Fase Inicial da Escrita: A Alfabetização Como Processo Discursivo*. São Paulo : Cortez, 1991.
- 76 _____. Múltiplas Vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, n. 18, 15-28, jul./dez. 1991
- 77 _____. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações entre oralidade e escritura. In: A. Smolka & C. Góes (orgs.). *A Linguagem e o Outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP : Papyrus, 1993. p 35-63.
- 78 STEINBERG, Danny. *Psycholinguistics: Language, mind and world*. New York : Longman Inc., 1982.
- 79 VYGOTSKY, L S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1987.
- 80 _____. *A Formação Social da Mente*. 2 ed. São Paulo : Martins Fontes, 1988.

- 81 VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone, 1988.
- 82 WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. São Paulo : Difusão Européia do Livro, 1971.
- 83 WEISS, Maria Lucia L. *Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1992.
- 84 WERTSCH, J.V. *Recent trends in Soviet Psycho-linguistics*. New York : Sharpe Inc., 1977.